

Karriereveiledning

*som redskap til støtte for refleksjon og utvikling på
arbeidsplassen*

Ingrid Fosse



Masteroppgave ved Pedagogisk Forskningsinstitutt 2008-06-02

UNIVERSITETET I OSLO

Sammendrag

TITTEL:

**Karriereveiledning som redskap til støtte
for refleksjon og utvikling på arbeidsplassen**

AV:

Ingrid Fosse

EKSAMEN:

Masteroppgave i pedagogikk

Allmenn studieretning

SEMESTER:

Vår 2008

STIKKORD:

Karriereveiledning, sosiokulturelt perspektiv på læring

Problemområde/problemstillinger

Skjerpet konkurranse i internasjonal økonomi og stadig nyutvikling av teknologi ser ut til å kreve en nærmest kontinuerlig utdanning knyttet til utfordringer på arbeidsplassen. Den kyndige veilederen kan få en viktig rolle å spille i videreutdanning - og i utvikling og læring på arbeidsplassen. I min oppgave har jeg intervjuet fem personer som jobber i en statlig virksomhet og som har deltatt i et karriereveiledningsprosjekt på arbeidsplassen. I denne oppgaven er fokuset på:

Hvordan arbeidstakere opplever å bruke karriereveiledning som personalutviklingsverktøy, hvilke *muligheter, begrensninger og utfordringer* det ligger i denne veiledning for den enkelte.

Metode/data/kilder

Det benyttes her en empirisk og teoretisk tilnærming for å belyse problemstillingen. Det empiriske materiale bygger på kvalitative intervjuer. I tillegg har jeg hatt samtale med prosjektansvarlig i personalavdelingen og lest evalueringsrapporter.

Oppgavens teoretiske rammeverk bygget på teorier om veiledning, og situert læring. Oppgavens tema og problemstilling gjør det interessant å se på karriereveiledningsprosjektet i et sosiokulturelt perspektiv. Dette fordi deltagerne er med i et karriereveiledningsprosjekt, situert i en bestemt kontekst, nemlig egen arbeidsplass, der de skal reflektere over og finne ut av hva de selv ønsker i forhold til og rundt egen arbeidssituasjon. Her fremheves Vygotsky, Bahktin og Lave og Wengers teorier.

Jeg gir en redegjørelse for veiledningsbegrepet, med utgangspunkt i refleksjonsmodellen slik den fremstår hos Schön, Handal og Lauvås. Deretter presenterer jeg en av de tidligste teoriene om karriereveiledning, nemlig Parson sin trekk, og faktor – teroi og Hollands type-teori. Jeg gir videre en presentasjon av coaching, samt gir et innblikk i systemteoretisk perspektiv på karriereveiledning.

Resultater/hovedkonklusjoner

Karriereveiledning på arbeidsplassen har gitt deltagerne rom til refleksjon og begreper å tenke i, og det har bidratt til innsikt i egen arbeidssituasjon.

Mine data viser imidlertid at karriereveiledning på arbeidsplassen gir begrensede muligheter for læring og utvikling av deltakernes arbeidspraksis.

Jeg sitter igjen med følgende elementer jeg mener er avgjørende for om hvorvidt karriereveiledning kan fungere som redskap til støtte for refleksjon og utvikling på arbeidsplassen.

For det første bør et karriereprosjekt i utgangspunktet ha et tydelig individfokus samtidig som arbeidsgiver gir til kjenne sine interesser i prosjektet. Det bør legges til rette for dialog rundt det problematiske i det at individet, fellesskapet og virksomheten kan ha både felles og motstridene interesser.

Virksomheten bør samtidig formulere så få og så konkrete mål eller ønsker for prosjektet. Som mulig. Som oppgaven min viser, så var dette karriereveiledningsprosjektet preget av mange mål og ”store” temaer.

Dersom karriereveiledning skal brukes som støtte til læring og utvikling på arbeidsplassen, så bør det utvikles og anvendes som et redskap, og relatere seg til den eller de kontekstene det skal anvendes i. Det vil kunne være fruktbart å ha en prosessorientert og dialogisk tilnærming til dette.

Forord

Masteroppgaven markerer avslutningen på mine studier ved Universitetet i Oslo. Det har vært en krevende og givende prosess. Egne refleksjoner og erfaringer fra arbeidslivet, sammen med tidligere studier ved Pedagogisk Forskningsinstitutt danner bakgrunnen for mitt valg av tema og problemstilling i oppgaven. Det har vært utrolig lærerikt å jobbe med det prosjektet som masteroppgaven er.

Jeg vil benytte forordet til å takke dem som har vært med meg gjennom prosessen.

Min første takk går til veilederen min, Karl Øyvind Jordell. Han har alltid vært tilgjengelig og har vært en god støtte. I tillegg har han hjulpet meg med å strukturere arbeidet underveis. Det har jeg trengt! Tusen takk!

Videre vil jeg takke min kontakt i den statlige virksomheten der jeg gjorde intervjuundersøkelsen. Takk for at du viste interesse og slapp meg til!

Jeg vil også takke mine medstudenter, Kristin og Maria for god hjelp og mange hyggelige treff i kantinen!

Jeg vil takke venninnene mine – de har fulgt meg og oppmuntret meg gjennom hele løpet!

Sist, men ikke minst vil jeg takke familien min. Først, en stor takk til faren min som har støttet meg økonomisk gjennom studietiden. Jeg vil takke søsteren min for støtte og god veiledning: Tusen takk, kjære Britt Oda!

Den siste takken går til de som står meg aller nærmest, de tre barna mine Sindre, Karen og Olav. Det betyr masse for meg at dere har vært så tålmodige med meg – Tusen takk for det! Snart er det deres tur til å ta utdanning, la det da være klart: Det er verdt strevet!

Ingrid Fosse

Ullevål Hageby, 2. juni 2008

Innhold

| | |
|---|----|
| Sammendrag..... | 2 |
| Problemområde/problemstillinger..... | 3 |
| Metode/data/kilder | 4 |
| Resultater/hovedkonklusjoner..... | 5 |
| Forord | 6 |
| Innhold | 8 |
| 1. INNLEDNING..... | 12 |
| 1.1 Hva er karriereveiledning? | 12 |
| 1.1.1 Det statlige karriereveiledningsprogrammet..... | 13 |
| 1.2 Karriereveiledningsprogrammet i denne virksomheten..... | 14 |
| 1.3 Problemstilling. | 15 |
| 2. TEORIKAPITTEL..... | 16 |
| 2.1 Refleksjonsmodellen | 16 |
| 2.1.1 Karriereveiledning | 17 |
| Trekk og faktor..... | 18 |
| Hollands typeteori. | 18 |
| 2.1.2 Coaching | 19 |
| 2.2 Systemteorisk perspektiv på karriereveiledning | 20 |
| 2.3 Konstruktivistisk veiledning | 21 |

| | | |
|-------|--|----|
| 2.4 | Individualistisk versus kollektivistisk tilnærming til læring..... | 22 |
| 2.4.1 | Læring som tilegnelse og deltagelse..... | 24 |
| 2.4.2 | Mulig mellomstandpunkt og integrering | 25 |
| 2.5 | Sosiokulturelle perspektiver på læring..... | 27 |
| 2.5.1 | Internalisering | 27 |
| 2.5.2 | Mediering..... | 28 |
| 2.5.3 | Sonen for nærmeste utvikling | 29 |
| 2.6 | Bakhtin og dialogen..... | 30 |
| 2.6.1 | Bakhtin og sosiokulturell teori..... | 31 |
| 2.6.2 | Omgivelser i tid og rom | 31 |
| 2.6.3 | Sosiale språk | 32 |
| 2.6.4 | Talesjanger..... | 32 |
| | Veiledningssamtalen | 33 |
| | Diskursiv dominans..... | 34 |
| 2.6.5 | Dialog og monolog. | 34 |
| | Etisk perspektiv..... | 35 |
| 2.7 | Situert læring | 36 |
| 2.7.1 | Legitim perifer deltakelse | 36 |
| 2.7.2 | Deltakelse og tingliggjøring..... | 37 |
| 2.7.3 | Praksisfellesskap | 37 |

| | | |
|-------|--|----|
| 2.7.4 | Person og identitet i forbindelse med læring | 39 |
| 3. | METODISK TILNÆRMING | 41 |
| 3.1 | Det kvalitative forskningsintervjuet | 41 |
| 3.2 | Tematisering og planlegging | 42 |
| 3.3 | Utvalg og tilgang til feltet | 43 |
| 3.4 | Intervjuing | 44 |
| 3.4.1 | Intervjuguide | 44 |
| 3.4.2 | Gjennomføring av intervjuer..... | 45 |
| 3.4.3 | Fra samtale til tekst | 46 |
| | Reliabilitet | 46 |
| | Validitet..... | 46 |
| 3.5 | Analysen | 47 |
| 4. | PRESENTASJON AV INTERVJUER..... | 49 |
| 4.1 | Karriereveildningsprogrammet | 49 |
| 4.2 | Presentasjon av intervjuundersøkelsen..... | 50 |
| 4.2.1 | Hva fikk du mest eller minst utbytte av? | 51 |
| 4.2.2 | Livsfase og balansen mellom arbeid og fritid..... | 53 |
| 4.2.3 | Utviklingssamtalen og medarbeidersamtalen. | 54 |
| 4.2.4 | Den enkelte og organisasjonen | 55 |
| 4.2.5 | Avsluttende kommentar til intervjuene..... | 57 |

| | | |
|-------|--|----|
| 5. | ANALYSE OG DRØFTING | 59 |
| 5.1 | Karriereveiledning som kulturelt redskap og deltagelse i praksisfellesskap | 59 |
| 5.1.1 | Seniorene..... | 59 |
| 5.1.2 | Arbeid og fritid | 61 |
| 5.1.3 | Utviklingssamtalen | 62 |
| 5.1.4 | Medarbeidersamtalen..... | 63 |
| 5.1.5 | Karriereveiledningsprosjektet | 63 |
| 5.2 | Motivasjon gjennom deltagelse..... | 64 |
| 5.3 | Karriereveiledning som refleksjon og dialog | 67 |
| 5.3.1 | Dialog og etikk..... | 70 |
| 5.4 | Oppsummering og konklusjon | 71 |
| | Litteraturliste | 72 |
| | Vedlegg | 74 |

1. INNLEDNING

Dagens samfunn og arbeidsliv kjennetegnes av utvikling og endring. Globalisering, mobilitet og demografiske endringer med aldring av befolkningen, kjennetegner noen av de makrosystemiske rammene vi kan se læring og utvikling i arbeidslivet i forhold til. For noen år siden ble begrepet livslang læring introdusert. OECD, EU og myndighetene i Norge er opptatt av at utdanning og læring skal være en livslang prosess.

Skjerpet konkurranse i internasjonal økonomi og stadig nyutvikling av teknologi ser ut til å kreve en nærmest kontinuerlig utdanning knyttet til utfordringer på arbeidsplassen. Den kyndige veilederen kan få en viktig rolle å spille i videreutdanning - og i utvikling og læring på arbeidsplassen.

I min oppgave har jeg intervjuet fem personer som jobber i en statlig virksomhet og som har deltatt i et karriereveiledningsprosjekt på arbeidsplassen. Jeg er interessert i å undersøke hvordan de opplevde å være med i prosjektet.

Den utløsende årsaken til at Statens forvaltningstjeneste iverksatte karriererådgiving som personalpolitisk verktøy i 2004, var et stort budsjettkutt som ble vedtatt i 2003. Dette førte til bemanningsutfordringer og overtallighet som Fornyings- og administrasjonsdepartementet som IA-virksomhet ønsket å løse så profesjonelt og ryddig som mulig overfor berørte medarbeidere.

1.1 Hva er karriereveiledning?

Karriereveiledning slik det er formulert som personalpolitisk virkemiddel i staten, tar utgangspunkt i en prosess der individet tar ansvar for seg selv gjennom å få innsikt i sine behov/ønsker, styrker/svakheter, kompetanse/interesser, motivasjon/bidrag, og ut i fra dette formulere konkrete mål for sitt arbeidsliv.

Dette innebærer også balansen mellom arbeid og fritid. Karriereplanlegging kan være en hjelp og støtte i ulike perioder i livet, for eksempel ved arbeidsløshet, oppsigelse, overtallighet, pensjonering og rehabilitering.

Karriereplanlegging er her tenkt som personalpolitisk virkemiddel for å stimulere til aktivt medarbeiderskap der medarbeideren viser initiativ og tar ansvar for utvikling av egen yrkesrolle og jobbfremtid.

Kilde: <http://FAD/personalpolitikk/karriereplanlegging/2007>

Karriereplanlegging skal videre være for alle statlige ansatte som ønsker å utvikle seg og bidra til endring. Det kan:

- Bidra til omstilling gjennom at medarbeiderne er trygge på hva de kan og hva de vil og derigjennom få bedre beredskap for endringer.
- Bidra til mobilitet og styrke medarbeidernes evne til å håndtere eksternt og internt arbeidsmarked. Medarbeiderne får bedre forståelse for egen kompetanse og kan derved lettere ”selge” sin kompetanse.
- Mer fornøyde medarbeidere som bidrar effektivt til organisasjonen.

Det vil være en forutsetning at arbeidsgiveren legger til rette for kompetanseutvikling i arbeidet. Det må fokuseres på profesjonelt lederskap, kommunikasjon, sosial kompetanse og motivasjonsskapende arbeid.

Kilde: <http://FAD/personalpolitikk/karriereplanlegging/2007>

1.1.1 Det statlige karriereveiledningsprogrammet

Karriereveiledningsprogrammet er laget av eksterne konsulenter. Det ble laget et nettbasert karriereveiledningsprogram som den enkelte medarbeider kan få tilgang til. En skal kartlegge egen kompetanse, formulere egne verdier og mål, og man skal se

for seg en handlingsplan for å nå målene. Det kan brukes fritt som et refleksjonsverktøy, det ligger ingen forpliktelser i forlengelsen etterkant. Det nettbaserte programmet kan tilpasses og brukes ut fra de enkelte statlige virksomheters personalpolitiske behov.

Karriereplanleggingsprogrammet, slik det er brukt i den virksomheten, er en større ”pakke” som inneholder to felles samlinger og to individuelle samtaler med eksterne karriereveiledere i tillegg til det nettbaserte refleksjonsverktøyet.

1.2 Karriereveiledningsprogrammet i denne virksomheten

Denne statlige virksomheten som har 240 ansatte har gjennomført to prosjekter med det statlige karriereveiledningsprogrammet. Målene i begge rundene med programmet er at det skal bidra til å samstemme individuelle ønsker og behov med organisasjonens mål og behov. Virksomheten hadde følgende mål og intensjoner for karriereveiledningsprosjektet som ble gjennomførte i to runder, våren 2006 og vinteren 2007:

Det skal bidra til økt bevissthet om egen kompetanse, egne mål og utviklingsmuligheter. Det er et ønske at karriereveiledningsprosjektet skal styrke selvfølelse og motivasjon og bidra til å skape en god balanse mellom arbeid og fritid.

I den første runden med karriereveiledningsprosjektet hadde virksomheten i tillegg formulert to konkrete mål: Å motivere seniorer (ansatte over femti år) til å ville forlenge yrkeskarrieren. Bakgrunnen for dette er at høy gjennomsnittsalder blant ansatte i virksomheten vil føre til at mange ansatte i løpet av de nærmeste årene vil ha anledning til å gå av med avtalefestet pensjon.(AFP) Man er redd for å miste verdifull kompetanse og ønsker gjennom karriereplanleggingsprosjektet å fokusere på kompetansebevissthet, utviklingstiltak og individuell tilrettelegging for at de eldre blant arbeidstagerne skal ønske å stå lenger i arbeid.

Tilbakemeldingene fra deltakerne og andre involverte fra første runde var veldig positive. Evalueringer gjort underveis viste i følge de ansvarlige at tiltaket har ført til

økt kompetansebevissthet og at flere er blitt mer bevisste på betydningen av medarbeidersamtalen og ansvaret for egen utvikling.

I den andre runden med karriereveiledningsprosjekt var det i tillegg til de generelle målene for prosjektet et ønske om å sette fokus på lederens rolle i prosessen gjennom å knytte de individuelle prosessene til ulike avdelingers arbeid med virksomhetsplan. I denne runden skulle deltagerne lage et kompetansedokument eller en utvidet CV som inkluderte motivasjonsfaktorer og arbeidsverdier. Dette ble det av ulike årsaker ikke naturlig at jeg forholdt meg til eller tok opp som tema i intervjuene.

I min undersøkelse spør jeg om deltakernes opplevelse av karriereplanleggingsprogrammet. Jeg tok utgangspunkt i de generelle målene for begge rundene og de to konkrete målene i den første runden med karriereveiledning da jeg laget spørsmålene til min intervjuundersøkelse.

1.3 Problemstilling.

Min overordnede problemstilling er:

Hvilken opplevelse har ansatte av å delta i et karriereveiledningsprosjekt på arbeidsplassen?

Jeg ønsker å søke svar på følgende spørsmål:

- Hvilke *muligheter, begrensninger* og *utfordringer* opplever medarbeidere at det ligger i å bruke karriereveiledning som personalutviklingsverktøy?

2. TEORIKAPITTEL

Teorikapitlet er todelt. I den første gir jeg en redegjørelse for noe av det teorigrunnlaget som karriereveiledning bygger på. Jeg gir en redegjørelse for veiledningsbegrepet, med utgangspunkt i refleksjonsmodellen (Schön, Handal og Lauvås). Deretter presenterer jeg en av de tidligste teoriene om karriereveiledning, nemlig Parson sin trekk og faktor – teori og Hollands type-teori, Begge er fortsatt aktuelle i dag. Jeg gir også en presentasjon av coaching, en ”nyere”, omdiskutert, men også veldig aktuell veiledningsmetode. Dette vil jeg ha med fordi coaching, eller elementer av coaching, er med i karriereveiledningsprosjektet. Jeg tar så med et systemteoretisk perspektiv på karriereveiledning fordi dette ser karriereveiledning i makroperspektiv. Individnivået, der veiledningen foregår er påvirket av, og samspiller med det som skjer makronivå. Til sist skriver jeg kort om Peavy sitt konstruktivistiske perspektiv på veiledning.

I den andre delen, som utgjør hoveddelen av dette kapitlet, vil jeg ta for meg sosiokulturelle perspektiver på læring. Oppgavens tema og problemstilling gjør det interessant å se på karriereveiledningsprosjektet i et sosiokulturelt perspektiv. Dette fordi deltagerne er med i et karriereveiledningsprosjekt, situert i en bestemt kontekst, nemlig egen arbeidsplass, der de skal reflektere over og finne ut av hva de selv ønsker i forhold til og rundt egen arbeidssituasjon.

2.1 Refleksjonsmodellen

Veiledning som refleksjon over handling går ut på å hjelpe yrkesutøvere til å bli mer klar over det grunnlaget yrkesutøvelsen deres faktisk hviler på. Ved å bli mer klar over egen yrkeskunnskap, øker mulighetene for å endre og utvikle kunnskapsbasen (Handal og Lauvås, 2000). Det er altså hjelp til rikholdig refleksjon omkring egen handling, det dreier seg om (ibid.65).

Schön skiller mellom refleksjon-i-handling og refleksjon-over-handling. Dette er to sider ved profesjonell virksomhet. Refleksjon over handling forutsetter at en kan sette

ord på handlingen, og ved å reflektere over egne handlinger blir erfaringslæring mulig. Refleksjon- i -handling eller kunnskap i handling er en annen side ved yrkespraksisen. Den kunnskapen er ofte ikke satt ord på, men blir synlig når erfarne yrkesutøvere handler alene eller i fellesskap (Klages 2000:72-73).

Et sentralt prinsipp i handlings og refleksjonsmodellen er fokuseringen på den veiledede som den viktigste personen i forholdet. Dette er sterkt understreket, og veilederen viser sin kompetanse ved å kretse inn hvor i læringsprosessen den andre er. Veiledningen skal starte der, og ikke i målet for veiledningen eller profesjonelle standarder.

Handling og refleksjonsmodellen legger vekt på individets intensjoner, forståelse, kunnskap, forestillinger og verdier, det vil si deres tenkning, og de kognitive prosessene som ligger bak deres handlinger. (Skagen 2000).

Fra et situert læringsperspektiv blir handling og refleksjonsmodellen kritisert for å ha slagside mot læring og veiledning forstått som individuelle læringsprosesser. Kritikken er opptatt av læringens sosiale natur og hører til de sosiokulturelle perspektivene på læring som jeg vil legge hovedvekten på i teoridelen av oppgaven.

Det situerte perspektivet, som hevder at læring er sosial, postulerer at kunnskapen er i handlingen. Dette perspektivet har vist seg å kunne være et supplement til veiledning gjennom refleksjon -i-handling og refleksjon-over-handling (Klages 2000:90).

2.1.1 Karriereveiledning

Karriereveiledning hører til en tradisjon som knyttes til kognitive perspektiver på læring. En veiledningstradisjon som legger vekt på kognitive prosesser og individets tenkning, som vil si intensjoner, forståelse, kunnskap, forestillinger og verdier. I tradisjonell veiledningssammenheng kjent som handlings- og refleksjonsmodellen. Coaching, som kan sies å være en mer ”moderne” veiledningsform som har mange felles trekk med denne veiledningstradisjonen.

Trekk og faktor

Parson ga i 1909 ut boka "Choosing a vocation". Parsons teori hører til de såkalte "trekk- og faktor" - teoriene. Trekk referer til personlighetstrekk, mens faktor referer til kriterier eller krav innenfor et yrke eller et arbeidsområde. Parsons teori ser karriereveiledning som en prosess i tre trinn:

1. Selvforståelse. Forståelse av egne evner og anlegg. Holdninger, interesser, ambisjoner, ressurser, personlige begrensninger og verdier.
2. Kunnskaper om arbeidslivets og krav til suksess. Muligheter, forventninger, og utsikter.
3. Vurderinger av forholdet mellom 1 og 2.

Parsons har med andre ord sett viktigheten av kognitive prosesser og av analytiske evner i karrierevalg (Patton og Mc Mahon 1999:13). Han utviklet blant annet det første selvvurderingsskjemaet. Dette inneholdt 100 spørsmål som skulle besvares før karriereveiledningssamtale- eller intervju.

Trekk- og faktorteorier har fortsatt en viss gyldighet og blir fortsatt brukt, men de er blitt kritisert for å se på person, situasjon og karrierevalg som noe statisk; en prosess der beslutninger skulle bli tatt på bakgrunn av objektive fakta. Det er ikke rom for subjektive eller kontekstuelle vurderinger, eller at personer og yrker endrer seg over tid i Parsons teori (Patton og McMahon, ibid.:15).

Hollands typeteori.

Holland plasserte seg også innenfor trekk- og typeteoriene, der det sentrale er å få til en match mellom personlighetstype og ulike yrker og arbeidsområder. Han kategoriserer personer ut fra forskjellige personlighetstyper og mener hver

personlighetstype korresponderer eller passer til en type yrke eller arbeidsmiljø. Disse typene er delt inn i følgende kategorier: praktisk, utforskende, artistisk sosial, foretaksom, og systematisk (Ken Hugo Jørgensen, 2004: 22, Patton og McMahon, 1999: 22).

Hollands innflytelse på karriereteori og praktisk karriererådgiving har vært betydelig. Det har blitt utviklet flere ulike instrumenter og teknikker for å måle personligheter med utgangspunkt i Hollands teori (Patton og Mc Mahon 1999: 23). Holland har utviklet to verktøy selv: *Self Directed Search* og *Vocational Preference Inventory*. Disse skal jeg ikke gå nærmere inn på her, men norske NAV har et nettbasert yrkesvalgprogram som bygger på Hollands typologi (nav.no/jobb og yrkesliv). I følge Jørgensen har forskning vist at Hollands typologi er en hensiktsmessig modell å anvende til inndeling av yrker og personlighetstyper. (Norvik, 2003:76 i Jørgensen 2004:23).

2.1.2 Coaching

Coaching er en veiledningsmetode som henter inspirasjon fra blant annet kognitiv terapi, organisasjonspsykologi og idrettspsykologi. Den finner sitt teoretiske grunnlag i eksistensialistisk filosofi, kognitive teori og humanistisk tradisjon. Coaching har fire hovedområder som utgangspunkt for veiledningen:

1. Utforske, klargjøre og arbeide med det den veiledete ønsker å oppnå.
2. Oppmuntre til egenutforskning
3. Få frem den veiledetes egne løsninger og strategier
4. Holde den som blir veiledet ansvarlig for valg og utvikling

Formålet med coaching er personlig utvikling. Den skal hjelpe den enkelte til å hente frem motivasjon, ressurser og potensial. Coachen skal være støttende, men ikke gi råd, den enkelte skal finne løsninger selv. Coachingen skal være handlings - og

læringsorientert. Coachingrelasjonen skal være preget av aktiv lytting og gjensidig respekt. Veiledningsmetoden legger stor vekt på kognitive prosesser og metoder.

2.2 Systemteorisk perspektiv på karriereveiledning

Et system (av gresk "systema", sammenstilling) kan defineres som en "helhet" av enkelte deler som hører sammen". Systemteori antar at alle slags systemer opprettholdes og utvikles gjennom dynamisk samspill med omgivelsene. Et system har sine måter å takle endringer og stabilitet på. Forandringer i et ledd vil ha ringvirkninger på andre deler av systemet (Kokkersvold m.fl.1994).

Bronfenbrenner sitt bidrag dreier seg om hans økologiske perspektiv der det sentrale i individets utviklingsprosess er interaksjon og gjensidighet. Bronfenbrenner opererer med fire systemer som er illustrert i en modell med sirkler utenpå hverandre. Alle fire systemene er i interaksjon med hverandre. De fire systemene er: Mikro-, meso-, ekso- og makrosystemet. Mikrosystemet er systemets sentrum og det systemet individet befinner seg i til daglig. Mesosystemet er samspill og forbindelse mellom de ulike mikrosystemene, og eksosystemet er utenfor individets rekkevidde, men påvirker og påvirkes av mikrosystemer og av mesosystemer. Makrosystemet er politiske og kulturelle tradisjoner og endringer av for eksempel normer og lovverk (Kokkersvold m.fl.1994).

I følge Kokkersvold gjør Andersson et poeng av at modellen må leses innenfra og utover. Her skiller utviklingsøkologien seg fra sosiologisk forståelse som gjerne tar utgangspunkt i makrosystemet (ibid.).

Patton og Mc Mahon(1999) tar til orde for at en systemteoretisk tilnærming til karriere skal utvides og utvikles til å omfatte ulike individsenterte og sosiale/kontekstuelle tilnærminger til feltet. De lister opp systemteoretiske perspektiver på individnivå: Kjønn, alder, selvoppfatning, helse, evner,

inkompetanse, uførhet, fysiske egenskaper, tro, personlighet, interesser, verdier, anlegg, ferdigheter, kjennskap til arbeidslivet, seksuell orientering og etnisitet.

Påvirkninger som representerer innholdet i det sosiale systemet (Jfr. Bronfenbrenner sitt eksosystem) inkluderer sosial klasse, familie, media, arbeidsplass, utdanningsinstitusjoner og samfunnsgrupper. Det tredje miljø - eller sosiale systemet (Jfr. Bronfenbrenner sitt makrosystem) omfatter politiske systemer, historiske trender, globalisering, sosioøkonomisk status, arbeidsmarked, geografisk plassering.

Patton og Mc Mahon understreker at karriereutvikling er en livslang prosess som må sees i forhold til livsfaser, livssyklus og relasjon til familie, samt forventninger til fremtiden når det gjelder livsstil og arbeidsmarkedstrender (ibid.:163).

2.3 Konstruktivistisk veiledning

Noen vil bruke begrepet postmodernisme i forbindelse med konstruktivistisk veiledning. En postmoderne analyse av samfunnet innebærer at forandring og oppløsning er sentrale trekk ved dagens samfunn, og at endringer i institusjoner, arbeidsliv og familiestrukturer fører til endringer i folks hverdagsliv. Det kan oppstå usikkerhet, utrygghet og krav til mennesker om å omstille seg. Den enkelte må orientere seg, og ved konstruktivistisk veiledning som går ut på dialog og refleksjon, kan det enkelte individ bli bedre å stand til å ta gode valg for seg selv (Skagen 2004: 80).

Peavy regnes som en av de viktigste teoretikerne innenfor konstruktivistisk veiledning. Han bygger konstruktivistisk veiledning på et samfunnskritisk grunnlag. Han er oppatt av individets interesser, og han tar avstand fra veiledning som er ment å fremme markedskonkurranse og effektivitet. Hos Peavy kan vi se historiske linjer tilbake til humanistisk psykologi og menneskesyn, og han ser veiledning som en moralsk handling mellom mennesker. Hans syn er at institusjonenes krav skal underordnes den veilededes behov. (Peavy 1997 i Skagen 2004).

2.4 Individualistisk versus kollektivistisk tilnærming til læring

I dagens diskusjon om læring går det viktigste skillet mellom et grunnleggende kognitivt og et grunnleggende sosialt perspektiv. Innenfor det kognitive perspektivet har man langt på vei lyktes med å beskrive sider ved individets tenkning og kunnskap, mens man nok har forsømt spørsmål som angår menneskets sosiale omgivelser, menneskelig samhandling og hva det vil si å være deltaker i et sosialt fellesskap. Innenfor det sosiale perspektivet har man gått inngående inn i nettopp denne typen spørsmål, men uten at mer detaljerte analyser av individuell tenkning og forståelse er foretatt, eller en gang sett på som spesielt viktig eller interessant (Bråthen 2002:11).

Bråthen sier videre at beskrivelsen av henholdsvis det kognitive og det sosiale perspektivet er sterkt forenklet og at begge perspektivene kommer i ulike varianter med ulike plasseringer på dimensjonen ” det individuelle – det sosiale”.

Det har innenfor kognitiv forskning vært en bekymring for hvor det blir av fokuset på individet i teorier om situert læring. Man snakker om individet innenfor situert læring, ikke minst om utvikling av individuell eller personlig identitet, men identitet knyttes da til det som Lave og Wenger kaller deltakelse i sosiale praksisfellesskaper (Bråthen:16).

Den situerte tradisjonens læringsforståelse er i følge Nygren (2004:47- 49) til en viss grad utviklet som en reaksjon mot den tradisjonelle kognitive forskningen om læring. Han har i punktform forsøkt å sammenfatte noen av de standpunktene som de to tradisjonene representerer. Noe forenklet kan det sies at representanter for situert læring sammenfatter den tradisjonelle kognitivistiske og individualistiske

læringsforståelsens standpunkter som man deretter forholder seg kritisk til i tre hovedpunkter:

- Læring betraktes som reproduksjon av allerede ”ferdigpakket” kunnskap. Læring handler da om overføring av ferdig kunnskap fra ett hode til et annet, det vil si en mer eller mindre vellykket kopiering av allerede eksisterende kunnskap. Den lærende betraktes som En passiv mottager av kunnskapen.
- Læring er et individuelt prosjekt som gir individuelle resultater. Det er den enkelte som lærer noe og den enkelte som høster resultater av læringen.
- Læringen er abstrakt og allmenn i den betydning at den ikke antas å være påvirket av den sammenhengen som læringen skjer i. Den behandles som om den i prinsippet er overførbar fra hvilken som helst kontekst til hvilken som helst kontekst.

Som en kontrast til den tradisjonelle kognitivistiske læringsforståelsen kan hovedtrekkene i den situerte læringstradisjonens læringsforståelse sammenfattes i følgende punkter:

- Læringsprosessen er alltid situert i den konkrete sosiale konteksten som strukturerer den praksisen som de lærende deltar i.
- Siden læring eller utvikling av en kompetanse alltid skjer under innflytelse av de sosiale prosesser og den kontekst som den lærende befinner seg i under læringen, blir læringens resultat også preget av denne innflytelsen. Handlingskompetansen blir altså situert i praksisen og i den konteksten som strukturerer denne praksisen. Det betyr blant annet at man ikke kan betrakte overføringen av kunnskap mellom ulike praksiser som uproblematisk. Kunnskapene eller kompetansene er kontekstspesifikke, og de er knyttet til de spesielle egenskapene som preger de ulike praksisene.
- Læring eller utvikling skjer i en eller annen form for fellesskap, et såkalt praksisfellesskap, for eksempel mellom kollegaer i en yrkespraksis.

Resultater av denne læringen er påvirket av de relasjoner og handlingssammenhenger som preger disse praksisfellesskapene. Slik sett er læring alltid en kollektiv prosess, og resultatet er alltid preget av denne kollektive prosessen.

- Den posisjonen som den lærende har i et praksisfellesskap, forandres som en følge av den lærendes deltakelse i praksisfellesskapets praksis. Som nyansatt på en arbeidsplass starter den lærende i posisjonen som legitim perifer deltager. Over tid blir den lærende mindre perifer og mer og mer erkjent som fullverdig deltager.
- Den lærende er et aktivt subjekt både i sin egen læring og i sitt bidrag til utvikling av den praksis han deltar i.

Sfard (1998, i Bråthen 2002) har sammenlignet de to metaforene som ligger under det kognitive og det situerte læringssynet. Under det kognitive læringssynet ligger tilegnelsesmetaforen: Individet tilegner seg noe, for eksempel kunnskaper eller begreper, som deretter blir individets eiendom. Denne eiendommen kan individet senere anvende, overføre til en annen kontekst og eventuelt dele med andre.

2.4.1 Læring som tilegnelse og deltagelse

Sfard (1998, i Bråthen 2002), knytter begrepene tilegnelse og deltagelse til ulike teorier om læring. Felles for teoriene under tilegnelsesmetaforen er at læring forstås som en form for individuell tilegnelse av kunnskap og begreper. Denne metaforen rommer kognitive, konstruktivisme og sosiokulturelle teorier om læring inspirert av Vygotskij sine tanker om internalisering. Individet tilegner seg noe, for eksempel kunnskaper eller begreper, som deretter blir individets eiendom.

Tilegnelsesmetaforen omfatter læring forstått som individets aktive konstruksjon av kunnskap (Piaget), og som overføring av begreper gjennom interaksjon fra et sosialt

til et individuelt plan med internalisering av kunnskapen som resultat (Vygotskij) (Bråthen 2002, Skagen (red.) 2000:38).

Deltagelsesmetaforen, som antas å ligge under det situerte perspektivet (Jfr. Lave og Wenger), medfører at læring forstås som økt eller mer fullverdig deltakelse i et bestemt fellesskap, med fokus på kontekstualisert (situert) praksis heller enn privat eiendom. Denne metaforen retter oppmerksomheten mot fellesskap, deltagelse og aktivitet, mens tilegnelsesmetaforen dreier seg om individ, med tilegnelse og kunnskap som de viktigste komponentene (Bråthen 2002:17, Skagen (red.) 2000:38).

Det har innenfor kognitiv forskning vært en bekymring for hvor det blir av individet i situert læring. Man snakker om individet innenfor situert læring, ikke minst om utvikling av individuell eller personlig identitet, men identitet knyttes da til det som Lave og Wenger kaller deltakelse i sosiale praksisfellesskaper (Bråthen:16).

2.4.2 Mulig mellomstandpunkt og integrering

I følge Bråthen(ibid.) inspirerer Schoenfelds(1999) til et mellomstandpunkt i det som må sies å være en strid mellom det kognitive og det sosiale perspektivet, nemlig å betrakte læring som noe som skjer inne i hodet, men også utenfor, i samhandling og fellesskap med andre mennesker. Læring kunne dermed defineres som at mennesker utvikler eller konstruerer forståelse på ulike områder og øker sin kompetanse ved å gjøre ting som de ønsker eller trenger å gjøre (s.12).

Greeno tenker seg i følge Bråthen at det skulle være mulig å skape en syntese mellom læring forstått som kognitive prosesser og læring forstått som sosial interaksjon eller praksis. Jeg vil ikke redegjøre for eller gå nærmere inn i den diskusjonen her.

Når det gjelder sosialkognitiv teori så oppfatter den mennesker både som produsenter og produkter av sine sosiale omgivelser. I følge Bandura står individuelle faktorer som kognitive, affektive og biologiske hendelser i et gjensidig årsaksforhold til

hendelser i omgivelsene. De sosiale strukturer og prosesser som er skapt av menneskelig aktivitet, vil i sin tur skape muligheter og begrensninger for personlig utvikling og utfoldelse. Disse mulighetene og begrensningene vil imidlertid ikke påtvinge individer bestemte være- og handlemåter i bestemte situasjoner; det er fremdeles atskillig rom for personlig agens eller handlekraft. Et slikt perspektiv skulle, i følge Bråthen tilsi at menneskelig læring ikke kan forstå verken som individuell kognisjon eller som sosial praksis. Det er interaksjonen mellom disse to typene av hendelser som må være i fokus hvis man skal forstå menneskelig aktivitet fullt ut. Selv om Bandura for så vidt erkjenner at individets psykologi er sosialt konstituert, argumenterer han for at individet også bidrar til å skape sin egen utvikling og sitt eget liv på en proaktiv måte. I sosialkognitiv teori er det nettopp et avgjørende punkt at menneskelig agens dreier seg om å kunne handle annerledes enn det omgivelsene dikterer; omgivelsene er altså slett ikke noe vi må innordne oss eller rette oss etter (Bråthen:22).

Innenfor sosial- kognitiv teori er det heller ikke slik at menneskelig agens eller handlekraft bare er knyttet til individet (individuell agens). I følge Bandura (1997) har sosialkognitiv teori utvidet analysen av menneskelig agens til også å gjelde kollektiv agens. Dette begrepet viser til at mennesker kan dele den oppfatningen at de er i stand til å produsere ønskede effekter gjennom kollektiv handling. Bandura understreker at en kollektiv oppfatning om handlekraft ikke bare er summen av enkeltindividers oppfatninger, men en egenskap på gruppenivå, som er et resultat av koordinering og interaktiv dynamikk (Bråthen:22).

I følge Bråthen kan en spørre seg hvorfor Banduras (1986,1997) sosialkognitive teori ikke er blitt drøftet som en mulig syntese i striden mellom det kognitive og det sosiale perspektivet på læring. Han peker på at Banduras tilnærming ikke har blitt betraktet som kognitiv nok av representanter for kognitivt perspektiv, og ikke sosial nok av representanter for sosiale perspektiver på læring.

I forhold til forsøk på å integrere et kognitivt og et situert syn på læring (Cobb og Bowers 1999), er det rimelig å betrakte sosialkognitiv teori som et integreringsforsøk som bygger på premisser hentet fra teori om individuell kognisjon og motivasjon.

2.5 Sosiokulturelle perspektiver på læring

Et sosiokulturelt perspektiv på læring bygger på at kunnskap blir konstruert gjennom samhandling som foregår i en kontekst. Interaksjon og samhandling blir grunnleggende for læring, og det må kunne knyttes til deltagelse i et praksisfellesskap. Ut fra et sosiokulturelt perspektiv er kommunikative prosesser helt sentrale i menneskelig læring og utvikling. De er gjennom å lytte, samtale, etterligne og samhandle med andre at individet får del i kunnskap og lærer hva som er interessant og viktig i kulturen (Dysthe 1997:42).

2.5.1 Internalisering

Vygotsky (1992) ønsket å forstå den menneskelige bevissthet og hvordan den utvikler seg, og han hevder at de har sitt opphav i sosial aktivitet og oppstår på to plan: I samhandling med andre (på et ytre plan), før de blir ”flyttet inn” og oppstår på et indre plan. Den sosiale bevissthetsdimensjonen er altså den primære, mens den individuelle er avledet og omformet fra den sosiale. Vygotsky omtaler denne prosessen fra sosial samhandling til individuelle bevissthetsfunksjoner som *internalisering*.

Det er ikke snakk om en mekanisk overføring og en passiv aksept av det overførte. Wertsch (1997 i Dysthe 2001) prøver, i følge Dysthe, å motvirke en slik misforståelse ved å snakke om to former for internalisering: *Mestring* som innebærer å overta noe, og *appropriering* som innebærer å bli herre over det en overtar og gjøre det til sitt eget.

Jeg tar i tillegg med Lave og Wengers to ulike tolkninger av Vygotsky sitt internaliseringsbegrep:

1. En ”kulturell” fortolkning vil forstå den nærmeste utviklingssonen som avstanden mellom kulturelle viten som leveres av den sosiohistoriske konteksten, som regel gjort tilgjengelig ved undervisning, og individenes hverdagserfaring. Hedegaard (1988) betegner dette som avstanden mellom forstått viten som er en følge av undervisning, og aktiv viten, noe som individet besitter. Dette er en fortolkning som bygger på Vygotsky sin sondering mellom vitenskapelige og hverdagslige begreper.
2. En interesse for å utvide læringsforskningen utover den pedagogiske struktureringskonteksten og ta med den sosiale verdens struktur i analysen og samtidig ta avgjørende hensyn til den sosiale praksis sin konfliktkarakter (s.45-46).

2.5.2 Mediering

Internaliseringsprosessen innebærer at mentale funksjoner blir formidlet, overført og støttet eller styrt. Disse blir mediert ved hjelp av fysiske og intellektuelle redskaper som vi mennesker bruker i ulike former for sosial aktivitet. Vi håndterer omverdenen ved hjelp av kulturelle redskaper av ulike slag.

Vygotsky snakker om mediering ved hjelp av meningsbærende tegn og her står *språket* i en særstilling. Språket bruker vi både for å forstå og tenke for oss selv, og for å uttrykke det vi forstår overfor andre. Vygotsky har understreket denne doble funksjonen som språket har, gjennom sin påstand om at alle høyere funksjoner i et barns utvikling oppstår på to plan, først på det sosiale planet og så på det indre planet (Vygotsky 1978).

Det er altså tydelig forskjell på rasjonalistiske ideer (eller kognitive teorier) om tenkning som en abstrakt indre prosess som speiler virkeligheten, og et sosiokulturelt perspektiv som legger vekt på språkets kommunikative og funksjonelle rolle i samspill med andre. Språket blir i dette perspektivet en lenke mellom det ytre

(kommunikasjon med andre) og det indre (tenkningen). Det å se tenkning som en form for kommunikativt arbeid får konsekvenser for hvordan en organiserer samspillet mellom de som skal lære, og hvilken vekt en legger på trening i konstruktive interaksjonsprosesser.

Medierende midler eller kulturelle redskaper omfatter i tillegg til språket også ”hjelpemidler” som rutiner, planer, systemer, fysiske redskaper og hjelpemidler og teknologier som for eksempel datamaskiner og internett. *Mediering* er således et sentralt begrep i sosiokulturell teori og et fenomen som utgjør kjernen i studiet av læring og utvikling.

Samhandling er altså ikke bare noe som skjer mellom mennesker, men også mellom mennesker og kulturelle redskaper av ulike slag. I vår tid er det å lære å utvikle seg i stor grad spørsmål om å utnytte kognitive ressurser som er knyttet til bruken av stadig nye kulturelle redskaper, for eksempel datamaskinen og de mange spesialiserte programmene som medierer utføringen av en rekke yrkesfunksjoner (Dysthe 2001:77).

2.5.3 Sonen for nærmeste utvikling

For å forklare nærmere hvordan denne konstruktive samhandlingen skal foregå opererer Vygotsky med et begrep han kaller *sonen for nærmeste utvikling*. Han definerer denne sonen for nær utvikling som det område mellom det et barn(individ) kan greie alene, og det som det samme barnet(individet) kan greie med assistanse fra andre, for eksempel, en lærer, foreldre eller en med elev. I denne sonen ligger funksjoner som er i utvikling. Det som er i den nærmeste utviklingssonen i dag, kan bli det virkelige utviklingsnivået i morgen.

Vygotskij drøfter hvilke følger dette vil kunne ha for utdanningsrelaterte områder når det gjelder undervisning og vurdering. I min oppgave er dette relevant når det gjelder læring og utvikling for voksne på en arbeidsplass. Vygotsky hevder at det er minst like viktig å finne, måle og vurdere det potensielle som det aktuelle utviklingsnivået til barnet. Han blir dermed en talsmann for et perspektiv som ”Forskyver

tyngdepunktet i individvurderingen fra produkt, normer og kvantitet, til prosess, kriterium og kvalitet”(Bråten 1996;33 ff.). Dette er interessant i forhold til karriereveiledning, og jeg vil ta opp igjen dette perspektivet senere i oppgaven.

Det samhandlingsorienterte teorifundamentet hos Vygotsky er sentralt, i følge Dysthe. Vygotsky opererer med en ”praktisk” metafor fra byggebransjen: Stillasbygging, eller ”scaffolding”. Alle som lærer trenger støtte, og stillasbygging blir en metafor for denne samhandlingsorienterte pedagogikken.

Dysthe hevder at stillasmetaforen hos Vygotsky tildekker og demper et viktig poeng som går ut på at det ligger et sterkt element av utfordring i undervisning som skal ligge i forkant av utviklingen. Motsetningen mellom støtte, konflikt og samspill og motspill, samarbeid og konfrontasjon blir en forenkling hos Vygotsky mener hun. For Bakhtin blir det et spørsmål om både og. Han understreker at diskurs alltid bærer i seg spenningsfylte møter mellom ytringer og ulike stemmer. Både samspill og motspill blir dermed ytringer som kan trekke med seg læring og utvikling (Dysthe 2001:80).

2.6 Bakhtin og dialogen

Bakhtin tenker seg at det er en grunnleggende kjerne i alle samtaler som inviterer til dialog og utvikling. Han mener tanken om dialog er innebygget nesten i enhver taleytring, at det så og si er språkets og menneskets natur å være dialogisk. Han antar at det skjer prosesser som har vesentlig betydning for utvikling av identitet nettopp gjennom samtalen.

For Bakhtin er utvikling et spørsmål om prosesser som former de indre dialogene over tid, og teoriene hans understreker sterkt at indre dialoger og individuelle stemmer blir formet av historisk, kulturelt og institusjonelt betingete perspektiver på virkeligheten.

Bakhtin mener noe langt mer med dialog enn samtale mellom to forskjellige mennesker. Det han er opptatt av, er den dialogisitet som er i selve språket og tanken, som finnes i alle former for språklig ytring, og som er med på å forme vår estetiske, kognitive og etiske forståelse, vår personlighet, vårt forhold til andre mennesker og til livet omkring oss (Dysthe, 2001:96).

2.6.1 Bakhtin og sosiokulturell teori

Bakhtin har, ifølge Igland og Dysthe spilt en viktig rolle innenfor det sosiokulturelle perspektivet på læring. Han har utdypet og tydeliggjort relasjonene mellom samhandling og sosiokulturell kontekst og samtidig videreført Vygotsky sine teorier om utvikling og mediering ved hjelp av Bakhtin sitt syn på sosiale språk og talesjangere (Igland og Dysthe, 2001: 107-127).

Bakhtin står videre for en original, kompleks og perspektivrik tenkning som kan utfordre og berike alle som er opptatt av humanistiske spørsmål, ikke minst forskere og lærere med interesse for kommunikasjon og kognisjon, meningsskaping og læring(ibid.).

2.6.2 Omgivelser i tid og rom

Dialog må forstås som et sammensatt og motsetningsfylt spill der mange stemmer lyder. I tillegg til stemmene til personene som deltar i dialogen, lyder også andre stemmer og overtoner, som også representerer innspill i dialogen. Disse andre stemmene og overtonene er referanser til samtalsens omgivelser i tid og rom. Bakhtins begrep om dialog omfatter dermed også samtalsens kontekst eller omgivelser. I virkeligheten hevder Bakhtin at konteksten ytrer seg indirekte i selve samtalen, og at det er et indre forhold mellom samtale og kontekst (Skagen 2002:153).

En annen viktig følge av Bakhtins begrep om dialog er nettopp hvordan han forstår dette forholdet mellom samtale og omgivelser. Det tradisjonelle skillet mellom språk og kontekst er ifølge Bakhtin ikke sakssvarende fordi språk og kontekst kontinuerlig inngår i hverandre i våre daglige og profesjonelle liv. Hans hovedpoeng i denne sammenhengen, i følge Skagen, er at konteksten ikke er et *tillegg*, noe utenfor

samtalen, men saksforhold som ytrer seg i talte og uttalte ord i samtalene vi fører. Dette betyr for Bakhtin at språklige ytringer alltid inneholder mer mening enn det språklige innholdet fordi ytringene også formulerer forhold i konteksten (Skagen 2002:153).

2.6.3 Sosiale språk

Individuelle stemmer, det som de kan si, og måten de sier det på, er i følge Bakhtin formet gjennom bruken av *sosiale språk*. Han definerer aldri dette begrepet, men han nevner mange eksempler på hva han mener med det: En epoke, en profesjon, en institusjon, en skoleklasse, eller en aldersgruppe kan for eksempel ha sitt eget sosiale språk. Sosiale språk bærer med seg kulturelt og institusjonelt betingete verdier og synspunkter. De språkfellesskapene som vi tilhører, og de sosiale språkene som er våre, virker inn på måtene våre å tenke, handle og uttrykke oss på, og dermed på den meningen vi bidrar til å skape i dialog med andre (Dysthe, 2001:114).

Dialogen, som i min sammenheng vil si karriereveiledning- og medarbeidersamtalen vil være et møte og en dialog innenfor en ramme av ulike sosiale språk.

Bakhtin hevder, i følge Skagen, at man i visse sosiale situasjoner utvikler spesielle samtalemønstre og strukturer som er relativt stabile over tid. Slik kan veiledningssamtalen utvikle seg. Når den etter hvert danner et stabilt mønster, kan det skyldes flere forhold. Situasjonen som samtalen finner sted i, har strukturelle likhetstrekk. I yrkesutdanning vil for eksempel forholdet mellom veileder og student være preget av de ulike maktposisjonene og av de to kontekstene utdanningen skjer i. Likevel er det slik at samtalen ikke er fullt ut bestemt av situasjonen. Samtalepartnerne definerer og konstruerer veiledningsforholdet til en viss grad selv. Derfor vil det være likhetstrekk og variasjon i et veiledningsforløp (Skagen 2000:150).

2.6.4 Talesjanger

Bakhtin utvider sjangerbegrepet fra litteraturteorien og snakker om at alle typer skriftlig og muntlig språk kan knyttes til sjanger. Sjanger er en type ytringer eller

tekster som oppviser et spesielt mønster og en struktur. Bakhtin skiller mellom primære og sekundære sjangre, der de muntlige hovedsakelig er primære, mens de skriftlige utgjør de sekundære. Han ser på veiledningssamtalen som en *talesjanger* (Skagen, ibid.: 154).

En talesjanger er en typisk form for komposisjon av en individuell ytring, ikke den individuelle ytringen i seg selv. De er relativt faste mønstre for samhandling, tenkning og erkjennelse som ”husker” tidligere kontekster (Dysthe2001:114).

Forholdet mellom talesjanger og kontekst er viktig for Bakhtin (Skagen 2000). De ulike talesjangrene er oppstått og har utviklet seg nettopp i sosiale situasjoner, og dette preger dem. Det er de særegne kjennetegnene ved situasjonene som bidrar til at også samtalene får trekk som gjentar seg gang på gang.

Bakhtin peker på noen forhold som er karakteristiske for talesjangre. Ytringene må være slik at de muliggjør samtale, det må være mulig å gi svar og holde en samtale i gang. I tillegg er det viktig at ytringene til sammen streber mot en helhet. Bakhtin nevner spesielt tre forhold som er vesentlige for hvordan denne helheten blir konstruert. Det første av dem er hvordan innholdet blir avgrenset og utvalgt. Et annet er deltakernes hensikter og vilje, og et tredje er de mønstrene og strukturene som samtalen følger (Skagen 2000:156). Fellestrekkene ved disse samtaleformene som talesjangre er, er at de har et hovedmønster som blir gjentatt. Også innenfor dette mønsteret er det interessant å klarlegge hva slags repertoar brukerne benytter seg av for å fremme hensikter og interesser (Ibid.:155).

Dette er interessant slik jeg ser det, for karriereveiledning vil også inneholde ulike talesjangre som representerer ulike hensikter og interesser. Dette kan være enkelte medarbeider sine interesser, virksomhetens interesser, en avdelings kultur og interesser, for å nevne noe.

Veiledningssamtalen

Skagen(ibid.) bruker her dialog som betegnelse for en veiledningssamtale mellom to eller flere, men også i en mer grunnleggende betydning. Dialog kan hos Bakhtin

forstås både som den enkeltes dialog med seg selv og samtalen med den andre. Denne dialogen er kjernen i den menneskelige eksistensen og etter Skagen sitt syn også kjernen i menneskelig og profesjonell utvikling. Videre sier Skagen at et slikt perspektiv betyr at den enkeltes personlige og profesjonelle utvikling må ses i forhold til andre mennesker, nettopp fordi det er i dialogen at en yrkesidentitet blir utformet (s.151).

Skagen sier videre at hvis vi legger Bakhtins perspektiv til grunn så har det to viktige konsekvenser for hvordan vi forstår veiledning i sin helhet, og spesielt veiledningssamtalen. Det følger av denne forståelsen av menneskelig dialog at en kommunikasjonsmodell som ser samtalen som en sender-signal-mottaker-prosess blir for enkel. Bakhtin tenker seg en samtale med (minst) to aktive, tenkende og talende personer. Samtale, hevder Bakhtin, er mer enn bare en overføring av et budskap. All kommunikasjon har i tillegg den oppgaven å skape nye betydninger og meninger.

Diskursiv dominans

Skagen tar for seg begrepet diskursiv dominans i talesjangeren. Dette er et begrep som kan kaste lys over hvordan samtalen kan utnyttes til å bestemme over situasjonen. Skagen påpeker at myke kommunikasjonsteknikker i seg selv ikke er noen garanti for likeverd mellom partene i samtalen, selv om de kan være nyttige som et tillegg. Han sier at veilederens etiske ansvar for å sikre en god læringsprosess alltid er mer grunnleggende enn samtaleformen i seg selv (s.159).

2.6.5 Dialog og monolog.

Bakhtin er kritisk til den monologiseringen som skjer når det flertydige blir entydig, når åpne meningsutvekslinger blir lukket, og når fasitsvar erstatter søking. Dette kan virke selvmotsigende når han ellers hevder at alle ytringer i prinsippet er dialogiske. Selv om han understreker at det bor andre stemmer i det som blir sagt og skrevet, og at en ytring alltid står i et dialogisk forhold til andre ytringer, så er han samtidig opptatt av at en forfatter kan undertrykke de andre stemmene slik at teksten blir tilnærmet enstemmig og dermed monologisk.

For Bakhtin er monologen en autoritativ ytring som ikke gir rom for tvil, spørsmål og motforestillinger, og ikke åpner for motsigelser. Som person kan jeg ikke velge om jeg vil være i dialog med andre – det er et ansvar som jeg er pålagt. Jeg må svare, og jeg bærer alltid ansvaret for det svaret som jeg gir fra min helt spesielle plass i tilværelsen. Det hviler et ekstra ansvar på den som i kraft av status eller stilling blir oppfattet som bærer av det autoritative ordet. Som mennesker blir vi stadig utsatt for autoritativ diskurs, det vil si diskurs som krever aksept og utelukker dialog. Dersom psyken vår bare består av slike autoritative stemmer, blir den statisk. Utvikling forutsetter rom for dialog. Poenget her er ikke å være enig eller uenig. Å gå i dialog med tekster og andre stemmer innebærer å reaksentuere, prøve ut sin egen stemme, sin egen versjon, finne sin egen aksent. Bare slik kan en ”appropriere” ordet til den andre, og ”indre overbevisende diskurs” oppstå (Dysthe 2001).

Bakhtin er ikke ute etter å relativere sannheten. Poenget er at sannheten alltid må konstrueres på nytt gjennom dialogen. Han snakker om flerstemmighet og verden som en (polyfon) enhet av mange stemmer (ibid.:125)

Etisk perspektiv

Dysthe og Igland(2001) trekker frem Deborah Hicks som har fremhevet det hun mener er et sterkt etisk aspekt hos Bakhtin. Et hovedpoeng hos Hicks er at fordi kunnskap og læring henger sammen med menneskelige relasjoner, så vil verdispørsmål alltid være innebygget. Hun hevder videre at sosiokulturell teori har mye å hente i de tidlige skriftene til Bakhtin som et korrektiv til en ensidig vektlegging på det materielle. Det etiske aspektet er innvevd i alle spesifikke relasjoner og i alle sosiale, diskursive praksiser, men i følge Hicks blir det borte dersom teoretikerne fokuserer ensidig på generelle skildringer av aktivitetssettinger og medierende verktøy, og lite på de konkrete fortellingene og det etiske ansvaret deres.

Bakhtin minner oss om sider som sosiokulturell læringsteori, med sin sterke vekt på samspill og diskurser, ofte har neglisjert, nemlig at ekte forståelse gjennom dialog er umulig uten gjensidig moralsk forpliktelse. Ordet ansvar bærer bokstavelig talt i seg

et svar både på norsk og engelsk (an-svar, respon-ibility), og diskurs betyr å forholde seg til og svare konkrete, levende mennesker. Det krever blant annet vilje til å lytte, og vilje til å ta den andre sine følelser og verdier innover seg. For Bakhtin er dette et etisk ansvar som ligger i dialogens vesen. I følge Hicks (2000:241) ville han ha ment at en diskursteori som mangler dette aspektet, er for lettvin (Dysthe og Igland 2001:122).

2.7 Situert læring

Den økende samfunnsmessige betydningen av læring i de siste tiårene med fokus på livslang læring og lærende organisasjoner har ført til interesse for en ikke-skolastisk forståelse av læring. Situert læringsteori rommer vesentlige begreper til å analysere den ikke-skolastiske læringen som foregår i arbeidsliv og hverdagsliv utenfor de formaliserte rammer for læring på institusjonaliserte læringsarenaer.

Det kan være avklarende å skille mellom de tre begrepene mesterlære, situert læring og læring som sosial praksis. *Mesterlære* er en historisk utformet sosial institusjon der læring skjer gjennom det å utføre det arbeidet som læringen sikter mot. *Situert læring* viser til den teoretiske læringsforståelse som Lave og Wenger har utviklet med utgangspunkt i studier av mesterlære. Det er en allmenn teori som postulerer at all læring - mesterlære, hverdagslæring og skolelæring – er situert i spesifikke sosiale situasjoner. *Læring som sosial praksis* er et begrep Lave har brukt om sin senere utvikling av situert læringsteori med en sterkere betoning av de mange sosiale praksiser og relasjoner som læring inngår i, herunder sosiale og politiske konflikter som rammer for å forstå læring (Lave og Wenger 2003:9).

2.7.1 Legitim perifer deltakelse

Begrepet legitim perifer deltagelse refererer til lærlingens bevegelse fra legitim, perifer deltager til full deltager. Med *legitim* forstås det å ha ”gyldig tilgang til”, mens *perifer* viser til ulike, varierende måter å være i praksis på. Begrepet perifer står ikke i motsetning til sentral, det viser snarere til mangfoldighet og dynamikk i deltagelsen i praksisfellesskapet og er en del av den lærendes læringsbaner, utviklingsidentiteter og

varierende former for medlemskap. Formålet med full deltagelse er altså ikke nødvendigvis en bevegelse fra en perifer til en sentral rolle i praksisfellesskapet (Lave og Wenger 2003).

2.7.2 Deltakelse og tingliggjøring

Deltagelse er både sosial og personlig. Den beskriver mange ulike former for relasjoner og er det som konstituerer praksis. Wenger (2003) bruker begrepet tingliggjøring, som betyr ”å gjøre til en ting”. Wenger bruker dette begrepet for å beskrive prosessen i praksisfellesskapet. Disse prosessene består i fremskaffelse, beskrivelse, fortolking, tanker, regler og oppskrifter - det som i utgangspunktet er noe abstrakt, blir gjennom prosessen ”ting” for oss. Deltagelse og tingliggjøring blir gjensidig, de utfyller hverandre. Denne prosessen beskriver vårt meningsproduserende engasjement i verden. Vi skaper mening og overfører våre meninger til verden omkring oss for så å oppfatte dem som noe eksisterer i verden, i seg selv og utenfor oss (ibid.).

2.7.3 Praksisfellesskap

Læring og utvikling skjer gjennom deltagelse i praksisfellesskap. Begrepet praksisfellesskap ble første gang introdusert av Lave og Wenger for å beskrive personers deltakelser i den typen virksamhetssystem som deltakerne skaper gjennom å koordinere sine handlinger på bestemte måter. På en og samme arbeidsplass er de ansatte involvert i ulike virksomheter. De som gjennomfører de ulike virksomhetene, danner et praksisfellesskap hvor ulike deltakere har samme eller forskjellige posisjoner.

Innenfor privatsfæren finner vi også en rekke eksempler på praksisfellesskaper, for eksempel familien eller en idrettsklubb. Handlingene som deltakerne realiserer sine virksomheter gjennom koordineres til en viss grad av det som er felles for deltakerne. Deltakerne trenger ikke å være på samme sted for å inngå i praksisfellesskapet. Et aktuelt eksempel på en type praksisfellesskap som ikke bygger på medlemmenes

fysiske nærhet til hverandre, er de ulike typer praksisfellesskap som i dag er etablert på Internett (Nygren 2004:75-75).

Praksisfellesskapet kjennetegnes i følge Wenger (1998 i Nygren 2004) av tre hoveddimensjoner:

- Et gjensidig forpliktende engasjement hos deltakerne som kan beskrives som engasjert mangfold, relasjoner, gjøre ting sammen, sosial kompleksitet vedlikehold av fellesskapet.
- Et felles foretakende: Forhandlet foretakende, gjensidig ansvarlighet, rytmer, lokale tilbakemeldinger til hverandre.
- Et felles repertoar: Felles fortellinger, artefakter, stil, diskurser, handlinger, verktøy, konsepter, historiske hendelser.

En felles forståelse av hva de gjør, og av hvilken betydning det de gjør har for deres liv og for fellesskapet utelukker ikke at det kan oppstå uenigheter og konflikter mellom deltakerne i fellesskapet. Wenger understreker at det som gjør et fellesskap produktivt ikke er likheten mellom deltakerne, men forskjellene. Ut fra sine posisjoner, kompetanser og interesser forhandler deltakerne kontinuerlig med hverandre om utformingen av den praksis som de gir sine ulike bidrag til. Hva er viktig? Hva er mindre viktig? Hvordan skal vi forandre praksis og hvorfor? (Nygren 2004:76).

Nygren sier videre at deltakerne i praksisfellesskapet utvikler et felles innhold i repertoaret som er originalt i og for praksisfellesskapet, men at det gjerne også overtas fra andre sammenhenger og modifiseres for å sette fellesskapets eget stempel på det.

I følge Nygren fremholder Dreier og Lave og Wenger følgende mål som viktige i læringen i et praksisfellesskap: Det å bli bedre i stand til å delta innenfor praksisfellesskapet, kunne følge med i forandringer og fortsette deltakelsen i praksisfellesskapet for så å kunne bidra til forandringer innenfor praksisfellesskapet.

Dreier skiller mellom intendert læring og medlæring. Medlæring finner sted ved deltakelse i alle mulige former for praksis, uten at den deltakende selv eller andre har som et uttalt mål at deltakeren skal lære. Deltakelsen i praksis fører så å si automatisk med seg læring. Det meste av det vi lærer er av denne typen og denne læringen foregår i alle mulige sammenhenger i menneskers dagligliv. Denne formen for utilsiktet læring skjer også innenfor, eller i tilknytning til, ulike former for praksis som er bevisst tilrettelagt for at deltakerne skal lære seg bestemte ting (Nygren 2004:79).

Deltagelse er alltid basert på situert forhandling og gjenforhandling av mening i verden. Dette innebærer at forståelse og erfaring er i konstant samspill. Begrepet deltagelse oppløser således dikotomiene mellom intellektuell og legemliggjort virksomhet, mellom ettertanke og engasjement, mellom abstraksjon og erfaring: Personer, handlinger og verden er med i all tenkning, tale, innsikt og læring (ibid.).

2.7.4 Person og identitet i forbindelse med læring

Bildet av personen som en primært kognitiv enhet har tendens, i følge Lave og Wegner til å fremme en upersonlig oppfatning av viten, ferdigheter, oppgaver, aktiviteter og læring. Deltagelse i sosial praksis – subjektiv så vel som objektiv – fokuserer på personen, det vil si som person – i verden, som medlem av et sosiokulturelt fellesskap. Et slikt fokus fremmer en oppfatning av innsikt som virksomhet, praktisert av individer under individuelle omstendigheter. Slik jeg forstår det sier de at et situert perspektiv er opptatt av individ, mens et kognitivt læringsperspektiv blir upersonlig opptatt av læring som tingliggjorte prosesser.

Som et aspekt ved sosial praksis involverer læring hele personen; den innebærer ikke kun en relasjon til spesifikke aktiviteter, men en relasjon til sosiale fellesskaper – den innebærer at man blir deltager fullt ut. Læring innebærer i følge denne oppfatningen at man kun delvis – og ofte tilfeldig - blir i stand til å involvere seg i nye aktiviteter, utføre nye oppgaver og funksjoner, beherske nye former for forståelse. Aktiviteter, oppgaver, funksjoner og forståelser eksisterer ikke isolert, de utgjør deler av bredere relasjonssystemer, der de har mening. Disse relasjonssystemene oppstår av og

reproduseres og utvikles i sosiale fellesskaper som til dels er systemer av relasjoner mellom personer. Personen både defineres av og definerer disse relasjonene. Læring innebærer slik sett at man blir en annen person i forhold til de mulighetene som disse relasjonssystemene aktiverer. Å ignorere dette aspektet ved læring er ensbetydende med å overse den kjensgjerning at læring innebærer konstruksjon av identiteter (Nygren 2004).

Det å betrakte læring som legitim perifer deltagelse betyr at læring ikke kun er en betingelse for medlemskap, men i seg selv er en form for medlemskap i utvikling. Vi ser for oss identiteter som langvarige, levende relasjoner mellom personer og deres plassering i praksisfellesskaper. Det vil si at identitet, innsikt og sosialt medlemskap forutsetter hverandre (ibid.).

3. METODISK TILNÆRMING

Forskning starter gjerne med en undring eller et spørsmål, og fortsetter med et arbeid for å besvare eller i hvert fall belyse dette spørsmålet.

Målet med denne oppgaven er å undersøke individuell karriereveiledning som foregår i en kontekst, nemlig på en arbeidsplass. Jeg vil finne ut hva karriereveiledning kan ha å si for den enkelte ansatte som har deltatt i et karriereveiledningsprosjekt på sin arbeidsplass. For å se nærmere på hva denne problemstillingen måtte romme, har jeg ønsket å snakke med noen av deltakerne om deres opplevelse av det å være med på karriereveiledningsprosjektet. Et fenomenologisk perspektiv tar nettopp utgangspunkt i enkeltpersonens egen opplevelse. Det perspektivet er åpent for intervjupersonens erfarings-, - og livsverden. Det forsøker å se bort fra forhåndskunnskaper og søker etter beskrivelsens sentrale betydninger (Kvale 2001).

Forskning skjer innenfor en eksplisitt eller implisitt ”teoretisk” referanseramme. Det er ikke mulig å foreta en ”teorifri”, uhildet observasjon. Hvilke problemstillinger man velger å studere og måten man velger å studere dem på, åpner muligheter og legger begrensninger for hva slags kunnskap man har mulighet for å utvikle. Det er viktig at både forskeren og brukeren av forskningsresultatene prøver å bevisstgjøre seg på hvilken referanseramme arbeidet finner sted innenfor (Kleven 2002:18). Jeg ønsker å se på karriereveiledning i et sosiokulturelt perspektiv.

3.1 Det kvalitative forskningsintervjuet

Samtale er en grunnleggende menneskelig kommunikasjonsmåte.

Forskningsintervjuet er en form for faglig samtale, og jeg har i min undersøkelse valgt det forskningsintervjuet som Kvale kaller det halvstrukturerte livsverden - intervjuet. Det blir definert som et intervju som har som mål å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomener (Kvale:2001: 21).

Forskningsintervjuet er ikke en konversasjon mellom likeverdige deltakere, ettersom det er forskeren som definerer og kontrollerer situasjonen. Temaet for intervjuet gis av intervjueren, som også kritisk følger opp intervjupersonens svar på spørsmålene.

Mange av forskningsintervjuets perspektiver er hentet fra filosofien: Erfaring, mening, livsverden, samtale, dialog, fortelling og språk. Dette innebærer en mer postmoderne tilnærming som fokuserer på kunnskapens konstruktive natur; kunnskap er noe som menneskene skaper gjennom interaksjon, gjennom å delta i en samtale.

Det kvalitative intervjuet blir kalt både ustrukturert og ustandardisert. Siden det finnes få forhåndsstrukturerte eller standardiserte prosedyrer for hvordan kvalitative intervjuer skal utføres, må mange metodologiske beslutninger fattes på stedet, mens intervjuet foregår. Dette krever ferdigheter, kunnskap og innsikt i tema og metode hos intervjueren. Også når det gjelder den begrepsmessige siden ved å innhente kunnskap gjennom samtaler (Kvale 2001).

Kvale snakker om intervjuets tosidighet. Det er den menneskelige interaksjonen i intervjuet som produserer vitenskapelig kunnskap. Det er en veksling mellom det å fokusere på den personlige relasjonen og kunnskapen som er et resultat av relasjonen.

Jeg ønsket å bruke denne formen for intervjusamtale for å få kjennskap til den enkeltes opplevelse av å delta på karriereveiledningsprogrammet. Vekslingen mellom relasjon, samtale og det å produsere kunnskap er utfordrende, men det er uansett fruktbart å ha som "rettesnor" og til å reflektere over underveis i prosessen.

Kvale (2001) deler intervjuforskningen inn i syv stadier: Tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysering, verifisering og rapportering. Jeg vil i hovedsak bruke disse syv stadiene når jeg skal redegjøre for den metodiske prosessen i arbeidet med oppgaven.

3.2 Tematisering og planlegging

I denne første fasen formulerer man i følge Kvale (2001) formålet med undersøkelsen. Man beskriver hvordan man oppfatter emnet som skal undersøkes før

intervjuarbeidet starter. Man klarlegger undersøkelsens hvorfor- og hva- spørsmål før man stiller spørsmål om hvordan, det vil si, før man velger metoder.

Utgangspunktet mitt var at jeg ville skrive om karriereveiledning og coaching. Jeg fikk kjennskap til at staten hadde fått laget et karriereveiledningsprogram for å få et større individfokus i endrings og omstillingsprosesser. For det første var jeg interessert i å sette meg inn i og snakke med noen som hadde erfaring med disse veiledningsformene. Det som kort sagt er felles for dem, er fokus på enkeltindividets muligheter, og ansvar for å virkeliggjøre egne ønsker, mål, verdier, og ressurser i forhold til arbeid og annet. For det andre var jeg opptatt av å finne noe ut om hva som skjer når karriereveiledning og coaching skjer på en arbeidsplass, i en kontekst. En virksomhet er styrt av mål og interesser og den enkelte medarbeider; hvordan er det mulig for ansatte å reflektere fritt rundt temaer som er grunnleggende innenfor karriereveiledning og coaching?

3.3 Utvalg og tilgang til feltet

I kvalitative studier er hensiktsmessig utvalg et generelt kriterium. En må velge informanter som har erfaring med det fenomenet en har valgt å studere. Jeg trengte å finne noen som hadde deltatt i det statlige karriereveiledningsprogrammet. Jeg deltok vinteren 2006 på et seminar om coaching i forvaltningen og kom der i kontakt med en av dem som hadde tatt initiativ til å lage karriereveiledningsprogrammet for staten. Jeg tok så kontakt med det firmaet som hadde laget programmet som var blitt testet ut i fem pilotundersøkelser. De foreslo en statlig virksomhet som hadde brukt karriereveiledningsprogrammet i to runder. Denne virksomheten responderte positivt på min henvendelse og jeg fikk lov til å gjøre en intervjuundersøkelse der.

Jeg formulerte et brev med informasjon om masteroppgaven, tema og hvordan jeg planla undersøkelsen, og forespørsel om å få deltagere fra de to rundene med karriereveiledning til å la seg intervju. Min kontakt i virksomheten distribuerte brevet via mail fra meg. Jeg ønsket å intervju fem til syv personer.

Det tok tid å få svar fra de forespurte. Kontakten jeg hadde i personalavdelingen purret for meg og tok kontakt med en del av de som hadde vært med på prosjektet. Min veileder bidro med en henvendelse til min kontakt og til slutt hadde jeg fem personer som ville la seg intervju. Jeg tok kontakt med hver av informantene og avtalte tid for intervju på deres kontor.

3.4 Intervjuing

Dette er tredje av intervjuundersøkelsens syv stadier. Forberedelsen her gjorde jeg i flere etapper. Først måtte jeg sette meg godt inn i og få vite mest mulig om de to karriereveiledningsprosjektene de hadde gjennomført. Jeg fikk prosjektbeskrivelser fra begge rundene og jeg fikk tilgang til den rapporten som det eksterne karriereveiledningsbyrået som hadde ansvaret for prosjektet hadde laget.

3.4.1 Intervjuguide

Jeg tok utgangspunkt i prosjektbeskrivelsen og målene for karriereveiledningsprogrammet når jeg laget intervjuguiden. I denne forberedelsesfasen reflekterte jeg en god del på forholdet mellom det jeg ville med min problemstilling og den konteksten der jeg skulle gjøre undersøkelsen min. Det var dessuten viktig for meg å ha en bevissthet rundt bruk av begreper. Begreper brukt i prosjektet og mine faglige begreper måtte "tilpasses" det dagligdagse, personlige språket som det var naturlig for informantene å bruke. Når det er sagt vil jeg nevne at informantene hadde høy kompetanse, var reflekterte og verbale og vant med å uttrykke seg muntlig og skriftlig.

Jeg laget spørsmål ut fra tre temaer: Karriereveiledningsprogrammet, utviklings- og medarbeidersamtalen, og det jeg kalte den enkelte og organisasjonen. Jeg vil igjen presisere at det deres opplevelser og erfaringer jeg var ute etter, min oppgave var ikke å evaluere prosjektet.

Intervjuguiden fikk informantene tilsendt dagen før eller noen timer før intervjuet skulle foregå. De hadde på forhånd fått informasjon om at jeg skulle ta opp intervjuet på bånd og at alt ville foregå etter forskningsetiske retningslinjer.

3.4.2 Gjennomføring av intervjuer

I det tredje stadiet gjennomføres intervjuene. Jeg intervjuet en og en på den enkeltes kontor. Jeg beregnet en time per intervju. Et av intervjuene tok knapt en time. De fire øvrige tok fra en til en time og tre kvarter.

Som intervjuer er jeg forskningsinstrumentet (Kvale 2001). En dyktig intervjuer er, i følge Kvale, en ekspert på menneskelig kommunikasjon og på emnet det skal intervjues om. Jeg er ekspert i den forstand at jeg er den ansvarlige i situasjonen, den som har satt seg inn i emnet og som skal veksle mellom det å holde fokus på tema og å være lydhør for det informanten vil fortelle. Jeg opplevde at det halvstrukturerte intervjuet ga rom for at informantene kunne følge sine egne tankerekker og utdype de tankene de måtte ha i forlengelsen av spørsmålene de ble stilt. Jeg var oppmerksom på at informantene kunne komme til å styre samtalen, men jeg opplevde at det de ville snakke om var relevant. Jeg ser på det som en styrke heller enn en "svakhets" å være lyttende, innlevende og åpen for den enkeltes fortelling. Dette førte til at jeg i noen av intervjuene ikke fulgte rekkefølgen i intervjuguiden. Samtidig ble det sånn at jeg stilte oppfølgingsspørsmål til noen, men ikke til alle. Dette kan føre til noen utfordringer i forhold til validitet fordi respondentene utdyper noe som da vil bli vektlagt mer enn det de sier som ikke fikk oppfølgingsspørsmål.

Som forsker er jeg eksperten, men jeg må heller ikke overse at jeg er situert og har med meg min egen forforståelse. Alder, kjønn, rase og fagbakgrunn er noen av faktorene som preger min forforståelse når jeg går inn i situasjonen. (Haraway 1995). Forskningssituasjonen er også situert slik at de samme faktorene vil spille inn intervjusituasjonen.

3.4.3 Fra samtale til tekst

Det fjerde stadiet i intervjuundersøkelsen er transkribering. Her gjøres det muntlige om til tekst. Vanligvis skjer dette gjennom transkribering. Transkripsjonen har en tendens til å bli betraktet som selve det empiriske materiale, men Kvale (2001) påpeker at enhver transkripsjon fra en kontekst til en annen medfører en rekke vurderinger og beslutninger. Transkripsjonenes konstruksjonsmessige natur fremgår ved å se på deres pålitelighet og gyldighet.

Reliabilitet

Det er viktig å være klar over at gjennom transkripsjonsprosessen skjer det en fortolkning selv om kvaliteten på transkripsjonen kan bedres ved klare prosedyreinstruksjoner og beskjeder om formålet med transkripsjonen. Det kan være vanskelig, for eksempel for to som skal transskribere det samme intervjuet og bli enige om hva som ble sagt. Pauser og emosjonelle aspekter er noe av det som spiller inn. Samtidig vil forskerens forforståelse og opplevelse av nyanser i det som blir sagt spille inn på hvordan teksten blir. (Kvale 2001).

Jeg opplevde selv dette under transkripsjonsprosessen. Jeg forsøkte å være ydmyk og bevisst på å høre etter den enkeltes fortelling mens jeg skrev ned det jeg hørte på båndet. Samtidig hadde jeg et formål med transkriberingen, nemlig å få med det som blir sagt om det tema jeg undersøkte. I denne prosessen skjer dermed også en form for strukturering som forberedelse til analysearbeidet.

Validitet

Hva er korrekt transkripsjon? Å vurdere intervjutranskripsjonens gyldighet kan være mer komplisert enn det er å vurdere dens pålitelighet. I følge Kvale (2001) finnes det ikke en sann, objektiv oversettelse fra muntlig til skriftlig form. Kvale hevder at det vil være mer konstruktivt å spørre om hva som er en nyttig transkripsjon for min forskning.

Jeg transkriberte ord for ord, men jeg skrev ikke ned eller markerte alle pauser, gjentakelser og tonefall selv om jeg visste at det ville ha vært det forskriftsmessig

riktige å gjøre. Jeg gjorde fem intervjuer, altså et begrenset antall, men det tok mange timer å transkribere dem til tekst. Jeg vil forsvare de valgene jeg tok i denne prosessen ved å trekke frem to forhold: Jeg er ganske voksen, jeg har en del arbeids- og livserfaring, og jeg ganske trygg på at jeg har evnen til å være en åpen, interessert og lyttende intervjuer. Jeg mener å være bevisst på min posisjon i intervjusituasjonen og i transkripsjonssituasjonen. Jeg hadde noe erfaring i å intervjuer fra før. Det andre jeg vil trekke frem er det forhold at mine informanter var ressurssterke, erfarne ansatte som jeg opplevde hadde lett for å snakke, og som hadde mye på hjertet. De ble opplevd som trygge i intervjusituasjonen som foregikk på deres eget kontor.

3.5 Analysen

Den femte fasen er analysen. På grunnlag av undersøkelsens formål og emneområde, og i samsvar med intervjumaterialets natur, bestemmer jeg hvilken analysemetode som er best egnet (Kvale 2001).

Kvale (2001) beskriver den empiriske, fenomenologiske analysens fem trinn: Hele intervjuet leses gjennom for å få en følelse av helheten. Deretter bestemmes de naturlige ”meningsenheterne” av forskeren, som så igjen skal uttrykke temaet i den naturlige meningsenheten så klart og enkelt som mulig. Det er et mål at forskeren skal være så uforutinntatt som mulig, og tematisere uttalelsene ut fra respondentens synsvinkel. Deretter undersøkes meningsenheten ut fra studiens spesifikke formål. I det femte trinnet ble de viktigste emnene i intervjuet bundet sammen i et deskriptivt utsagn.

Når transkriberingen var gjort fortsatte analysearbeidet med skriving av en tekst som skulle sammenfatte og tematisere materialet ut fra de ulike spørsmålsgruppene i intervjuguiden. Samtidig tematiserte jeg svarene, eller meningsenheterne informantene ga som var interessante for tema og problemstilling. Det skjer en veksling mellom det å være åpen og uforutinntatt, og å være klar på formålet med undersøkelsen i denne tematiseringsdelen av analysen.

Jeg brukte en del tid på å finne ut hvordan jeg skulle tematisere og legge opp analysen. Min forforståelse og problemstilling, karriereveiledningsprosjektet, intervjusamtalene og konteksten de er situert i, de teoretiske perspektivene som jeg vil drøfte materialet opp mot. Det ble mye tankearbeid og en del prøving og feiling når det gjaldt skrivingen.

4. PRESENTASJON AV INTERVJUER

4.1 Karriereveidningsprogrammet

Denne statlige virksomheten som har 240 ansatte har gjennomført to prosjekter med det statlige karriereveiledningsprogrammet. Den første runden var rettet mot sekretærer og seniorer, ansatte som er passert femti år. Virksomhetens mål for seniorene er å motivere dem til å forlenge yrkeskarrieren. 44 % av de ansatte (2006) er over femti år og mange vil i løpet av de nærmeste årene ha anledning til å gå av med avtalefestet pensjon (AFP). Man er redd for å miste verdifull kompetanse og ønsker gjennom karriereplanleggingsprosjektet å fokusere på kompetansebevissthet, utviklingstiltak og individuell tilrettelegging for at de eldre blant arbeidstagerne skal ønske å stå lenger i arbeid.

Sekretærene har opplevd store endringer i arbeidssituasjonen sin de siste årene. Dette skyldes endring av arbeidsoppgaver, innføring av IT-baserte verktøy og endring av arbeidsmønstre i retning av prosjekt og teambasert organisering av arbeidet. Man ønsket å bidra til at sekretærene ble bevisst egen kompetanse og egen yrkesrolle, samtidig med at de skulle komme med ønsker for eget arbeid sett i forhold til virksomhetens behov. Det var få sekretærer som meldte sin interesse for prosjektet. Årsaken til det er uviss, men det kan tenkes at begrepet karriere gir assosiasjoner til og forstås som noe som ikke angår dem.

En av informantenes hevdet at han først unnlot å melde seg på prosjektet fordi han trodde det skulle handle om kurser og videreutdanning og hospitering i andre avdelinger. Han sa han hadde snakket med flere som syns at karriere var et misvisende ord om noe som først og fremst skulle være en bevisstgjøringsprosess for den enkelte.

Tilbakemeldingene fra deltakerne og andre involverte fra første runde var veldig positive, så personalavdelingen ville gjennomføre et nytt prosjekt med karriereplanleggingsprogrammet. Alle ansatte hadde mulighet for å søke, det var til sammen 25 plasser. Denne gangen ønsket man også et fokus på ledernes rolle i

prosessen for å gi disse støtte i planleggingen og gjennomføringen av medarbeidersamtalen. Det er tenkt at de individuelle prosessene også skal knyttes til videre arbeid med virksomhetsplaner. I den runden skulle deltagerne lage et sluttprodukt, et personlig kompetansedokument, eller en utvidet CV som inkluderte motivasjonsfaktorer og arbeidsverdier.

I min undersøkelse spør jeg om deres opplevelse av karriereplanleggingsprogrammet. Spørsmålene har jeg laget ut fra de generelle målene for hva karriereplanleggingsprogrammet er ment å skulle bidra med. Jeg har dermed stilt de samme spørsmålene til deltagerne fra begge ”rundene”. Jeg skiller ikke mellom seniorer og andre ansatte.

Målet med karriereveiledningsprogrammet er blant annet at det skal bidra til å samstemme individuelle ønsker og behov med organisasjonens mål og behov. Det skal også bidra til økt bevissthet om egen kompetanse, egne mål og utviklingsmuligheter. Det er et ønske at karriereveiledning skal styrke selvfølelse og motivasjon og bidra til å skape en balanse mellom arbeid og fritid. Det er i tillegg et uttrykt ønske om å styrke medarbeidersamtalen som lederverktøy. Det er disse målene jeg tatt utgangspunkt i når jeg har laget spørsmål til min intervjuundersøkelse.

4.2 Presentasjon av intervjuundersøkelsen.

Jeg har intervjuet fem deltakere om deres opplevelse av karriereveiledningsprogrammet. Tre av informantene var med i første runden, den for seniorer. De to andre var med i andre runde. De fikk tilsendt intervjuguide på forhånd, og jeg besøkte informantene på deres kontor, der gjorde jeg opptak av intervjuene som varte fra en time til en time og tre kvarter.

Jeg intervjuet to kvinner og tre menn. To var mellom trettifem og førti år, to var fylt femti år og en var fylt seksti. Fire har lange akademiske utdanninger, en hadde videregående skole. To hadde lang ledererfaring, også som personalleder. En hadde vært ansatt i to år, fire hadde vært ansatt i virksomheten i ti år eller lengre. Av hensyn til anonymiseringen blir det ikke redegjort for informantenes arbeidsområder.

Tre deltok på alle delene av karriereplanleggingsprogrammet, en var forhindret fra å delta på siste fellessamling. En opplevde den andre individuelle samtalen som overflødig, to gjennom deler av e-læringsverktøyet, tre brukte i tillegg malen for CV.

Tre meldte selv sin interesse for prosjektet, en ble henstilt av leder om å melde seg på. Alle fem ble påmeldt av egen leder.

4.2.1 Hva fikk du mest eller minst utbytte av?

(Spørsmål 2.4. i intervjuguiden.)

Informantene snakket om motivasjon som en følge av det å se resultater av eget arbeid. At det er knyttet til arbeidsoppgaver, utviklingsmuligheter, tilbakemelding, dialog og det å kunne jobbe konsentrert. To av informantene sier at de i utgangspunktet er motivert og at det handler om engasjement og indre drivkraft.

En informant sa hun brukte lite tid på refleksjoner i forhold til egen motivasjon, men at hun ble motivert av oppgaver der hun kan jobbe konsentrert og se resultater raskt.

To av informantene sa at det de fikk mest ut av var refleksjoner i forhold til egen motivasjon. Disse to sier begge at de har en sterk motivasjon og at det handler om engasjement og indre drivkraft. Det som motiver disse to i jobben er de målene de når og resultatene de skaper i arbeidet sitt. Den ene av dem legger til at ytre ting som lønn og respons fra kolleger kan være med på å styrke motivasjonen.

De to resterende informantene var litt opptatt av motivasjon. Den ene knyttet disse refleksjonene til det at han gjennom karriereplanleggingsprogrammet ble klar over at han er i den stillingen han er som følge av et bevisst valg og at han selv er ansvarlig for det valget. For den andre av disse to er motivasjon knyttet til arbeidsoppgaver, og utviklingsmuligheter og tilbakemelding og dialog i forhold til arbeidet han utfører.

Tre av informantene uttrykte at kompetansekartlegging ikke var viktig for dem. To av disse var seniorer som følte de hadde full oversikt over egen kompetanse og ikke hadde behov for å skrive om CV-en sin.

To informanter hadde stort utbytte av kompetansekartleggingen. Den ene av disse to har liten formell utdanning og fikk en veldig positiv opplevelse av å få kartlagt sin

kompetanse. Den andre sa at han/hun gjennom kompetansekartleggingen ble mer bevisst på hva han/hun kan og hvor han/hun vil.

For disse to har kompetansekartleggingen vært viktig i forhold til å se på egne utviklingsmuligheter. Den ene sier at hun har interessante arbeidsoppgaver og at hun får gjennomslag for ting hun er opptatt av. Hun opplevde at karriereplanleggingsprogrammet i for stor grad fokuserte alternative karriereveier som hun mener ikke er aktuelt for hennes målgruppe. Hun sier at kompetansekartleggingen har ført til økt selvfølelse som igjen vil ha noe å si for hva hun tenker om det å stå i jobb lenger enn til 62 år. Utvikling for denne informanten vil, dersom hun/han skal jobbe lenger enn til 62 år, være kortere arbeidstid, færre arbeidsoppgaver og høyere lønn.

Den andre informanten som hadde stort utbytte av kompetansekartleggingen hevder at det har ført til at vedkommende har blitt mer utålmodig og tydelig overfor leder når det gjelder hvor han/hun vil. Ønsket utvikling for denne informanten vil være knyttet til ting som arbeidsoppgaver, stillingsbetegnelse, ansvarsområde og lønn.

Av de tre informantene som syntes at kompetansekartlegging ikke var viktig for dem, var det én som ikke var opptatt av egne utviklingsmuligheter. Vedkommende var opptatt av å bli imøtekommet i forhold til ønsker om tid for ferieavvikling, men ønsket ikke en annen jobb, andre oppgaver eller noen form for kompetanseheving. En annen informant var litt opptatt av egne utviklingsmuligheter. Han har kommet til at han har drømmejobben jobben sin slik den er i dag, men kunne tenke seg å lære nye ting innen sitt felt og fordype seg mer i noen oppgaver. Han er dessuten opptatt av at seniorer kan være like nytenkende og produktive som yngre arbeidstagere.

Den tredje av de som ikke var opptatt av kompetansekartlegging, var derimot svært opptatt av å se på egne utviklingsmuligheter. Hun opplevde samtalen om egne utviklingsmuligheter som veldig overfladisk. Vedkommende fikk en følelse av å bli overprøvd fordi hun fikk råd om å søke lederstillinger som hun hadde ytret mange motforestillinger mot, og som hun mente var mer i tråd med arbeidsgivers ønsker enn hennes egne. Informanten opplevde et misforhold mellom ytre og indre forventninger. Vedkommende har hatt erfarne ledere som mentor tidligere, og

opplevde at karriereveilederne ikke hadde tilstrekkelig kompetanse til å være reelle medspillere i det å søke muligheter og retninger.

4.2.2 Livsfase og balansen mellom arbeid og fritid

(Spørsmålene 4.4, 4.5 i tillegg til 2.4 i intervjuguiden)

Her forstås begrepet livsfase som en del av den kontekst personen er i, også utenfor arbeidslivet, i altså i et sosiokulturelt perspektiv. Det er etter funnene ikke grunn til å sette seniorer i en egen livsfase-kategori.

Alle informantene sa at en god balanse mellom arbeid og fritid er viktig for dem. To informanter la i tillegg til at dette er viktig for alle arbeidstagere, ikke bare for arbeidstagere i en karakteristisk livsfase, sånn som småbarnsforeldre og seniorer med omsorg for gamle og syke foreldre.

En informant sier hun har prøvd å kombinere lederjobb med små barn, men har erkjent at det ikke går å gi så mye som hun ønsker ut fra egen motivasjon og ambisjoner på jobb og samtidig ta vare på familielivet.

Fire informanter sier at de verdsetter fritiden høyt og at fritid er viktigere for dem nå enn før. Tre av disse er seniorer. Den tredje er blitt bevisst på å jobbe normalarbeidsdager fordi han opplever at arbeidsgiver ikke verdsetter innsatsen hans nok. To informanter er blitt mer bevisst på å skille jobb og fritid etter tidligere å ha erfart å bli sykmeldt en kortere periode som følge av stort arbeidspress.

To informanter sa at motsetningene ikke ligger mellom arbeid og fritid. For den ene, som er senior, handler det om forholdet mellom plikter og lyster, at han lett blir engasjert og dermed også tar på seg mange oppgaver. For denne informanten var det viktig å kunne reflektere over livet mer helhetlig og generelt, og det handler ikke om å skille jobb og fritid. Disse to informantene nevner at de kan få gode ideer til løsninger av arbeidsoppgaver når de tenker jobb i fritiden.

Alle informantene ønsker at livsfase og balansen mellom arbeid og fritid skal være et tema på arbeidsplassen, men ingen ønsker å være for privat. De ønsker å gi nødvendig informasjon om private forhold. De forventer at arbeidsgiver følger bestemmelsene som regulerer arbeidsforholdet når det gjelder overtid, fravær, permisjoner osv. Og de forventer forståelse for helheten.

To informanter er opptatt av at arbeidsgiver har et begrenset ansvar for den enkeltes ve og vel, og at karriereprosjektet kan gi inntrykk av at arbeidsgiver har et ansvar for hele individet.

Blant annet sier informantene følgende om balansen mellom arbeid og fritid:

”De valgene om hvor man vil være tilstede, de syns jeg er veldig viktige.”

”Det går ikke med nattevåk og barn og karriere.”

”Og det at man hadde gjort et svært arbeid, og levde på en måte i en slags lykkelig boble i forhold til det, og så må man tilbake til hverdagen, og så må du på en måte begynne litt på nytt.”

4.2.3 Utviklingssamtalen og medarbeidersamtalen.

(Spørsmålene 2.3-dette kan tas ut av guiden, det står to steder 3.1, 3.2, 3.3, 3.4)

I begge rundene med karriereplanleggingsprogrammet var det et ønske at medarbeidersamtalen skulle brukes som verktøy for oppfølging. I runde nummer to skulle deltagerne ha en egen utviklingssamtale med fokus på den enkeltes utviklingsønsker og muligheter. Den enkelte deltager skulle forberede seg og gjerne ha med et skriftlig dokument med egne refleksjoner om ønsker for utvikling. Lederen skulle ha en åpen og lyttende holdning til hvordan medarbeideren tenker om seg selv og sin egen utvikling.

Fire informanter sa at de hadde hatt en utviklingssamtale eller medarbeidersamtale med leder i etterkant av prosjektet der utviklingsmuligheter var tema. En informant hadde ikke hatt samtale og oppga lederskifte og som grunn. Vedkommende har hatt samtale med ny leder der utviklingsmuligheter og fremtiden ble diskutert. Alle

informantene opplevde at samtalen var preget av lydhørhet, åpenhet og tillit, og at det var ro og fokus i samtalen. De fikk sagt det som var viktig for dem.

En informant som hadde en ren utviklingssamtale, påpekte at denne samtalen var langt bedre enn en vanlig medarbeidersamtale. Informanten og lederen var godt forberedt og samtalen handlet om fremtiden. Det var opp til informanten å bestemme tema og hun opplevde at det var hun som styrte samtalen. Lederen var åpen og lyttende. Informanten opplevde det positivt at lederen stilte realistisk-kritiske spørsmål med en tyngde og erfaring som hun hadde savnet hos karriereveilederne.

En informant svarte at karriereplanleggingsprogrammet har ført til at han har blitt mer tydelig på hva han kan og hvor han vil, og at han forventer å få respons på det i fremtidige medarbeidersamtaler.

Alle sier at medarbeidersamtalen er svært viktig for den enkelte medarbeider, men de sier også at den ikke fungerer godt nok slik den er nå. Det er for mange temaer som skal taes opp, og den fungerer mer som et rituale. Det kommer for lite konkret ut av den, og de savner mer konkret og systematisk oppfølging når enkelte ansattes fremtid og utvikling er tema.

På spørsmål om erfaringene fra prosjektet har skapt forventninger om utvikling av medarbeidersamtalen/utviklingssamtalen, svarer tre informanter at de har lave eller ingen forventninger om at medarbeidersamtalen skal forandre seg på noe vis.

4.2.4 Den enkelte og organisasjonen

(Spørsmål 4.1, 4.2, 4.3, 4.6)

Som vi har sett innledningsvis er det både konkrete mål og mer generelle ønsker fra personalledelsen knyttet til prosjektet i begge rundene. Jeg ønsket å spørre informantene om hvordan de kan jobbe videre med det som er viktig for dem og om hvorvidt de har tillit til og forventninger om at prosjektet eller temaer fra prosjektet skal følges opp videre.

Samtlige fem informanter sier at karriereveiledningsprosjektet har ført til refleksjoner og vært bevisstgjørende i forhold til de ulike temaene som ble tatt opp. De har fått noen begreper ”å tenke i”. Fire informanter sier at karriereplanleggingsprosjektet passet inn i en personlig prosess som i varierende grad allerede var i gang.

Fire informanter snakker om at de ved å være tydelige(re) overfor seg selv på hva de kan, og hvor de vil, også har ført til at de er blitt tydeligere overfor arbeidsgiver. Den femte informantene sier at det er en utfordring for henne å være mer tydelig overfor leder, men at det er vanskelig fordi hun ofte i den daglige, hektiske arbeidshverdagen føler en lojalitet som går foran hennes egne, personlige ønsker.

”Jeg kan be om en samtale og si at jeg kan gjøre det og det og det, men ikke det og det. Men i solidaritet med de andre fremover nå, så tror jeg det blir vanskelig. Fordi vi kommer til å få mange oppgaver som ikke har ”eier”.

To informanter sier at de godt kan tenke seg samtaler med en ”coach” der temaer som veier og valg i livet, balanse mellom ambisjoner, lyster og plikter kan reflekteres over og drøftes.

Alle informantene sier at de ønsker å bli møtt av sin leder med tillit, åpenhet og respekt. De ønsker en tydelig leder som har klare forventninger til hva som skal gjøres.

Fire informanter synes det er lett å være åpen overfor arbeidsgiver, så åpen som et godt arbeidsforhold krever at de skal være. De har ikke behov for et nært, personlig forhold til sin leder. En sier at det ikke er så lett å være så åpen overfor arbeidsgiver som vedkommende kunne tenke seg når ulike forhold som har med arbeidsoppgaver og arbeidssituasjon skal diskuteres.

De fem informantene har liten eller begrenset tillit til at deres leder eller organisasjonen vil følge opp det som karriereveiledningsprosjektet har satt i gang.

”Jeg tror ikke dette stuntet vil føre til noe som helst hvis det ikke blir fulgt opp av et nytt stunt, eller av et system. Alle havner i det samme sporet hvis de ikke blir holdt oppe i et nytt spor.”

”Syns ikke vi har fått til noe konkret. Det er fort tilbake til den samme hverdagen”

”Det er ikke så mye rom for fleksibilitet. Det er en treghet i systemet. Trang økonomi, for få stillinger

4.2.5 Avsluttende kommentar til intervjuene

Det overordnede inntrykket jeg sitter igjen med fra intervjuene er at informantene opplevde karriereveiledningsprosjektet som et prisverdig tiltak. De opplevde det som positivt å få reflektere over forholdet sitt til arbeidsplassen og til temaer knyttet til andre områder av livet. De ser prosjektet som en engangsforeteelse og har svært liten tiltro til at karriereveiledningsprosjektet skal føre til utvikling eller positive endringer i deres arbeidssituasjon.

5. ANALYSE OG DRØFTING

Karriereveiledningsprosjektet er intendert læring, i motsetning til medlæring som finner sted som deltakelse i alle mulige former for praksis. I min analyse vil jeg belyse karriereprosjektet som opplevelsen av intendert læring i en medlæringskontekst.

5.1 Karriereveiledning som kulturelt redskap og deltagelse i praksisfellesskap

Gjennom karriereveiledningsprosjektet skjer en tingliggjøring av praksisfellesskapet. Karriereveiledningsprosjektet er et verktøy, basert på intensjoner og mål for virksomheten. Det er en måte å utnytte kognitive ressurser på og knyttes til bruken av kulturelle redskaper. Karriereveiledning er et kulturelt redskap som er tatt i bruk ut fra et behov for læring og utvikling i denne virksomheten.

I denne delen av drøftingskapitlet vil jeg se på karriereveiledningsprosjektet som kulturelt redskap til bruk for læring og utvikling av medarbeidere og virksomhet. Jeg har valgt å drøfte med utgangspunkt i de to målene i prosjektet som var konkrete, nemlig målene om å utvikle medarbeidersamtalen som lederverktøy, og få flere seniorer til å fortsette i jobb etter fylte 62 år. Jeg vil se på og drøfte informantenes opplevelse av disse to temaene i et individualistisk og sosiokulturelt perspektiv.

Jeg har også valgt dette perspektivet når jeg skal se på og drøfter hva deltagerne sier om å finne en god balanse mellom arbeid og fritid.

5.1.1 Seniorene

”Hvis jeg skal jobbe etter 62, så ser jeg for meg at jeg skal ha kortere arbeidsdager, ikke noe lederansvar, færre, avgrensede arbeidsoppgaver. Men, jeg trenger ikke være her i det hele tatt. Da må de komme opp med en gulrot, men ledelsen har ikke kommet opp med en eneste gulrot. Skal du få folk til å endre på noen ting. Det krever at ledelsen viser interesse, og det syns jeg ikke de har gjort”

”Jeg fikk spørsmål om jeg ønsker endring av arbeidsoppgaver. Men da er det masse kabaler som må legges. Og da fant jeg ut at det ville medføre såpass mye ekstra arbeid at det hadde jeg ikke lyst til. Jeg er blitt så gammel at jeg gidder ikke å stresse mer.”

Disse to seniorene var klare på at de ville være i de jobbene de har nå, men at karriereutvikling for dem er å få arbeidstid og oppgaver tilpasset egne ønsker.

Karriereprosjektet er ikke orientert mot den enkeltes livsfase, men følge en mal som er lik for alle. Det er et intendert tiltak som ikke forholder seg til konteksten, der de ansatte befinner seg til daglig. Her kommer vi inn på noe av det sentrale i min problemstilling; Nemlig det at læring gjennom karriereveiledningsprosjektet blir sett på som et individuelt prosjekt som skal gi individuelle resultater, og at læringen er abstrakt og allmenn og ikke påvirket av den sammenhengen den foregår i. (Jfr. 2.3.1, s.19). Det situerte læringsperspektivet har som hovedpoeng at læringsprosessen alltid er situert i den konkrete, sosiale konteksten som den lærende deltar i.

Her ser vi at det den enkeltes ønsker kommer i konflikt med det som er ønsket fra virksomheten. Som læring og utvikling på arbeidsplassen er karriereveiledningsprosjektet en del av arbeidsplassens sosiale praksis. Denne sosiale praksis og de relasjonene som inngår i den rommer også sosiale og politiske konflikter. Det er flere kontekster inne i bildet her: Individet som blir spurt om egne ønsker i forbindelse med sin ”senior status”, virksomhetens ønske om at seniorene skal jobbe lenger, og det samfunnsmessige behovet for å beholde disse arbeidstakerne, pensjonsordningen som gjør det mulig for disse arbeidstakerne å gå av med pensjon når de er 62 år.

Ønsker ledelsen i virksomheten å få seniorene til å jobbe lenge enn til 62 år, så må de møte dem på deres ønsker. Det kommer også frem at det er uklart for disse to hva karriereveiledningsprosjektet egentlig har som mål. Det virker ikke som om de har blitt spurt om hva som skal til for at de skal ville bli lenger i arbeidslivet.

”Er det godt å få mer fritid, eller er det spennende med nye oppgaver..?... Jeg opplever at seniorer kan være vel så nytenkende og produktive som yngre arbeidstakere.”

Det synes som at livsfase er en relevant kategori for å se på helheten i en ansatt sin situasjon, men det er samtidig individuell og derfor uheldig å generalisere.

”Vi har hatt en oppsummering med personalenheten her hvor vi hadde noen refleksjoner over hva vi kan gjøre videre. Da kom vi frem med at det hadde vært fint om ledelsen/virksomheten brukte den kompetansen vi faktisk har. Og brukte oss mer i en sånn mentor eller coaching-rolle overfor nyansatte. Nå er det over to år siden, og ikke har jeg sett noe til det heller.”

Her har en av senioren tatt et initiativ og kommet med et forslag til hvordan hun kan bruke sin kompetanse i et utviklingstiltak for nyansatte. Det ble ikke fulgt opp av ledelsen. Det kan være at det ikke ble tatt stilling til om og i tilfelle hvordan en skulle jobbe videre med resultatene fra prosjektet.

5.1.2 Arbeid og fritid

Alle informantene ønsker at balansen mellom arbeid og fritid skal være et tema, men ingen ønsker å være for privat. De ønsker å gi nødvendig informasjon om private forhold og de forventer at arbeidsgiver følger bestemmelsene som regulerer arbeidsforholdet når det gjelder overtid, fravær, permisjoner osv. De forventer i tillegg at arbeidsgiver skal ha forståelse for helheten i tilværelsen deres.

Reglene og fortolkningen og praktiseringen av dem er tingliggjøring av praksis og eksempel på at deltagelse og tingliggjøring er gjensidig. Prosessen som beskriver vårt meningsproduserende engasjement i verden. *Læring som sosial praksis* innebærer at sosiale og politiske konflikter kan være en ramme rundt situert praksis. (Jfr. 2.7.2). På

denne arbeidsplassen synes det som om dette ikke er en konflikt. Vi har lover som regulerer dette, og det er allment akseptert at man er hjemme med syke barn, tar permisjon osv. Dette kan være et konfliktområde på andre arbeidsplasser.

”Jeg har på en måte ønsket at det skulle være sånn at det gikk an med full karriere selv med barn. Altså karriere i mer tradisjonell forstand, da. Det har jeg nå innsett at det går ikke. Jeg synes det er mer utfordrende å være leder enn jeg hadde trodd. Hvis du er borte, du eller barnet er sykt, kan det gå en måned hvor du ikke er tilstede. Kvinnesakskvinnene tok på en måte feil. Karriere og barn lar seg ikke kombinere”.

Sysemteoretisk perspektiv på karriereveiledning innebærer blant annet at kjønn og livsfase må spille inn i veiledningen. Karriereveiledning kan med andre ord ikke være kontekstuavhengig.

5.1.3 Utviklingssamtalen

”Ja, tema i utviklingssamtalen var fremtiden og det var opp til meg å regissere og bestemme hva vi skulle snakke om. Det var veldig bra. Det ble også anbefalt at vi skulle ha et skriftlig dokument, og det var også veldig bra. Det var et veldig positivt bidrag. Der skisserte jeg hva jeg kunne tenke meg. Dette var en samtale som var langt bedre enn en vanlig medarbeidersamtale. Fordi medarbeidersamtalen skal ta opp så mye, men her ble det veldig konsentrert og det tror jeg er veldig riktig.”

De som i forbindelse med andre runde av prosjektet hadde forberedt seg og reflektert over egne ønsker om utvikling, opplevde at det ble en langt bedre medarbeidersamtale. Lederen hadde i denne runden blitt bedt om å ha en åpen og lyttende holdning (Jfr. 4.2.3). Her er et tydelig fokus på medarbeideren og hun opptrer som et aktivt subjekt og bidrar til utvikling av den praksis hun deltar i (Jfr. 2.4). Her trer individet frem i den situerte konteksten. Hun tar ansvar for sin egen

utvikling (Jfr.2.1.2) og lederen har som oppgave å være åpen for det medarbeideren har å si. Her er utviklingssamtalen Et godt eksempel på hvordan utviklingssamtalen som konstruktiv samhandling.

5.1.4 Medarbeidersamtalen

”Medarbeidersamtalen slik den er i dag, Jeg har aldri hørt noen si at de ser frem til den og tror det blir spennende. Jeg trodde jo man skulle sette seg ned og se på det og gjøre noe med det i etterkant av karriere prosjektet), men det tro jeg ikke noen har gjort. Jeg tror faktisk det kunne vært ønskelig.”

Her ser jeg det slik at medarbeidersamtalen ikke oppleves som meningsfull. Som talesjanger har den et fast mønster, men den fungerer ikke som en individuell ytring i informantens arbeidssituasjon (Jfr.2.6.4). Her bør det være mulig å bruke erfaringer fra utviklingssamtalen til å utvikle og forbedre medarbeidersamtalen som kulturelt redskap.

5.1.5 Karriereveiledningsprosjektet

”Jeg må si det er veldig prisverdig det de har gjort med å sette i gang dette her, men jeg lurer på, men jeg tror, ikke minst som arbeidsgiver at man har et begrenset ansvar. Man har ikke ansvar for hele livet til personen. Det kan nesten virke sånn her. Og det må man ikke skape en illusjon av. For da blir man så skuffet. Jeg tror det er en utfordring for mange nå, fordi man skal realisere så mye gjennom jobb. Det jeg syns de var flinke til i opplegget var å legge ansvaret på den enkelte: Du er din egen lykkes smed. Det tror jeg enormt på”.

De fem informantene sa alle at de syns karriereveiledningsprosjektet var et prisverdig tiltak. Selv om det også kom kritiske innvendinger til deler av prosjektet, så oppsummerte de med at de hadde en positiv opplevelse av å delta.

Som vi ser av sitatet så var prosjektet preget av store temaer og uklare mål. Jeg velger å legge vekt på det jeg opplever som positive intensjonene med prosjektet. De

ansvarlige for prosjektet ønsket ikke kun å fokusere på individet i virksomheten, men trekker også inn andre sider ved medarbeidernes liv fordi de erkjenner at disse også har betydning for deltagelsen i arbeidslivet.

Det kom for øvrig frem at informantene hadde ulike oppfatninger om hva de trodde ledelsen ønsket med prosjektet. Ville de at folk skulle finne ut om de ville være i virksomheten eller slutte? Ville de finne ut hvilke ønsker medarbeiderne hadde for seg selv og sin egen utvikling for så å prøve å etterkomme disse?

Alle informantene ønsker at balansen mellom arbeid og fritid skal være et tema, men ingen ønsker å være for privat. De ønsker å gi nødvendig informasjon om private forhold og de forventer at arbeidsgiver følger bestemmelsene som regulerer arbeidsforholdet når det gjelder overtid, fravær, permisjoner osv. De forventer i tillegg at arbeidsgiver skal ha forståelse for helheten.

Igen synes det som om prosjektbeskrivelsen og målene var utydelige. To deltakere sa at en gjennom prosjektbeskrivelsen kunne få inntrykk av at arbeidsgiver hadde ansvar for helheten og balansen i den enkeltes liv og tilværelse.

5.2 Motivasjon gjennom deltagelse

Motivasjon er ikke et begrep innenfor sosiale perspektiver på læring. Begrepet hører til psykologien, nærmere bestemt til kognitive og sosialkognitive teorier om læring. Jeg har i teorikapitlet vist til diskusjonen om læring som sosial og læring som en indre, kognitiv prosess. I teorikapitlet viser jeg til at sosialkognitive (Banduras) perspektiver på læring blir drøftet som et integreringsforsøk og en mulig syntese mellom det sosiale og kognitive perspektivet på læring, at menneskelig læring er en interaksjon mellom individuell kognisjon og sosial praksis (Jfr. 2.2.2). Jeg vil hevde

at de sitatene jeg har tatt med her viser at det ikke er et enten eller, men et både og. At motivasjon er en interaksjon mellom noe de opplever å ha selv (individuell kognisjon) og det de erfarer i samhandling med andre (sosial praksis).

Det er interessant å se hva motivasjon har å si. To informanter sier at motivasjon er det de får mest ut av å reflektere over.

”Det skal veldig lite til for å trigge meg på motivasjon og det har jeg tenkt å beholde. Noen ting kan forsterke motivasjonen, sånn som lønn og en kollega som spør deg hvordan det går og en sjef som bekrefter det du har gjort. Men det gir ikke de store utslagene. Jeg har engasjementet for det jeg driver med. Og motivasjonen må jeg skape sjøl. Det går av seg sjøl.”

Ytre ting som lønn og respons fra kolleger kan som vi ser, være med på å styrke motivasjonen. Allikevel er det å skape resultater i arbeidet gjennom konstruktiv samhandling det informantene opplever som den viktigste motivasjonsfaktoren. Prosess og kvalitet er viktigere for dem enn produkt og kvantitet (Jfr. 2.3.3).

”Det har jeg visst ganske lenge, jeg vet egentlig godt hva som gir meg motivasjon. For meg så dreier det seg om å få resultater, at man handler. Det er liksom bottom line. Og så er det veldig ofte at det skjer i dialog med mennesker. Og så gjerne at det er uventede koblinger hvor de nye ideene skapes og man klarer å få til store bevegelser. Man brenner for en sak og begynner å kjempe for den. Også samhandling står veldig sentralt for meg. At man er ute etter å gjøre en jobb. Innenfor mitt felt er det mange sterke personligheter og mange personkonflikter, og det merker jeg, at det er noe som ikke motiverer meg. Men jeg klarer å snakke rundt det og snakke om oppgaver.”

”Vi setter oss realistiske mål og er flinke og stort sett når jeg målene mine. Jeg føler at jeg lykkes med det hele veien og det gir motivasjon det og. Vi må sette oss mål som

det mulig er å etterleve, og det har vi innflytelse på selv. Jeg treffer og samarbeider med andre flotte mennesker.”

Det kommer tydelig frem at disse to informantene blir motivert av å samhandle og se resultater av eget arbeid. I den nærmeste utviklingssonen, og med oppmerksomheten rettet mot det aktuelle og det potensielle på utviklingspotensialet finner den enkelte sin motivasjon (Jfr. 2.3.3). Sånn sett kan man si at sosial læring også er individuell.

Jeg tolker det slik at informantene blir motivert gjennom å være (personlig og sosialt) fullverdige deltagere i et praksisfellesskap. Jeg syns det kommer tydelig frem at de har en felles forståelse av hva de gjør, av hvilken betydning det de gjør har for livene deres og for fellesskapet. Gjennom posisjonene, kompetansene og interessene sine forhandler og gjenforhandler de med hverandre om utformingen av den praksis de er en del av gjennom arbeidet sitt. (Jfr. 2.5.3).

Jeg vil trekke frem en tredje informant. Han opplevde også å være motivert og han får motivasjon av utviklingsmuligheter, tilbakemelding og dialog. Han har opplevd å ikke ha god dialog og har savnet tilbakemelding fra sine ledere. Dette har gått utover motivasjonen.

”Har ikke mistet motivasjon og interesse for å jobbe her, men har blitt mer motivert til å sette grenser i forhold til min egen arbeidskapasitet. Har begynt å tørre å si nei. Har noe med å være tydelig på at når jeg skal gjøre en ekstra innsats så må det komme noe igjen. Og når det ikke kommer noe den andre veien, så forsvinner motivasjonen til å gjøre noe ekstra.”

Jeg tolker det slik at vi gjennom denne informanten får et eksempel på mangel på en felles forståelse av hvilken betydning det man gjør har (Jfr. 2.3). Wenger understreker riktignok at forskjeller og uenighet er med på å gjøre fellesskapet produktivt, men her mener jeg vi ser at det motsatte skjer, vi ser at motivasjonen og produktiviteten blir redusert. Slik jeg forstår Lave og Wenger, så ser gir denne informanten oss et eksempel på legitim perifer deltagelse, der deltagelsen er perifer. Ikke perifer i den

forstand at han ikke har en sentral rolle i fellesskapet, men perifer i den forstand at han ikke synes å oppleve deltagelsen som meningsfull (Jfr. 2.5.3).

Deltakerne i praksisfellesskapet kan være ulike og de kan være uenige og de kan ha forskjellige posisjoner, men de må ha en felles forståelse, et gjensidig forpliktende engasjement og et felles foretakende for at det skal oppleves som produktivt. Ut fra sine kompetanser, interesser og posisjoner forhandler deltakerne kontinuerlig med hverandre om utformingen av den praksis som de gir sine ulike bidrag til. I samhandlingen, og med oppmerksomhet rettet mot det aktuelle og det potensielle utviklingspotensialet vil den enkelte finne sin motivasjon (teori s. 23).

5.3 Karriereveiledning som refleksjon og dialog

Karriereveiledningsprogrammet og samtalen med karriereveileder har gitt deltagerne intellektuelle redskaper som de kan bruke til å reflektere i og som igjen kan hjelpe dem i situasjoner der de skal ta valg i forhold til arbeid og i forhold til andre områder av livet. Samtlige fem informanter har hatt en positiv opplevelse av å reflektere rundt de ulike temaene. De har blitt mer bevisste og tydelige på hva de kan og hvor de vil, og fire av de fem sier at dette har ført til at de er blitt tydeligere også overfor arbeidsgiver.

De tror derimot ikke at dette vil føre til noen endringer i arbeidet eller måten arbeidet organiseres på. De forventer ikke at det skal skje noe i praksis.

Det blir et misforhold mellom refleksjoner og innsikt som de får gjennom karriereveiledningsprogrammet, men når dette er avsluttet så er det ikke noen praksis eller noe system som forfølger dette og utvikler de eksisterende eller skaper nye praksiser. Intendert læring krever oppfølging hvis læringen skal bli, ikke bare forstått, men aktiv viten, noe som individet besitter. Deltakernes refleksjoner er en form for kommunikativt arbeid som bør få konsekvenser for hvordan en organiserer

samspeillet mellom dem som skal lære, og vidare føre til vektlegging av trening i konstruktive interaksjonsprosesser.

Det er verdt å se nærmere på forsøket på å lage en syntese mellom det kognitive og det sosiale synet på læring og utvikling. Alle informantene opplevde det som positivt å få lov til å reflektere. Karriereveiledning og coaching, som det er elementer av i dette prosjektet, har fokus på individet og hennes ansvar for å finne ut, av formulere, for så å handle i forhold til egne ønsker og mål. Dette innebærer en bevisstgjøringsprosess for det enkelte individ og det er hans eller hennes ansvar å handle i forhold til eget liv. Mine informanter sier at de er tydeligere på hva de kan og hva de vil etter å ha deltatt i karriereveiledningsprosjektet, de vil være tydeligere overfor sin leder på hva de tenker og mener i forhold til egen arbeidssituasjon. Dette krever at man jobber vidare med å utvikle dette verktøyet.

Jeg ser en utfordring, sett fra et sosiokulturelt perspektiv. Virksomheten må lære seg og utvikle redskaper og verktøy som er hensiktsmessige i forhold til det de ønsker å få til. Hvis de ønsker at medarbeiderne skal finne ut hva som motiverer dem, så vil det være naturlig å følge dette opp med å se på arbeidsoppgavene og arbeidssituasjonen til den enkelte og bruke dialog som en metode for å komme frem til hva som er mulig å få til ut fra virksomhetens behov og den enkeltes ønsker.

Men er det dette arbeidsgiver/virksomheten ønsker? Ikke alle informantene er sikre på det. En sier at han tror arbeidsgiver nærmest vil "sile" ut de medarbeiderne som ikke passer inn. Informanten tror ikke at arbeidsgiveren har noen interesse av å i møte komme han ønsker om utvikling. Det er for mye som sitter i veggene", for mange kontekster, tradisjoner, kultur, rammer, økonomi, oppleves å hindre eller vanskeliggjøre utvikling og læring i praksis.

De tror derimot ikke at dette vil føre til noen endringer i arbeidet eller måten arbeidet organiseres på. De forventer ikke at det skal skje noe i praksis. Det blir et misforhold mellom refleksjoner og innsikt som de får gjennom karriereveiledningsprosjektet, og når dette er avsluttet, så er det ikke noen praksis eller noe system som følger opp dette og utvikler de eksisterende eller skaper nye praksiser. Intendert læring krever

oppfølging hvis læringen skal bli, ikke bare forstått, men aktiv viten, noe som individet besitter(Jfr. teorikap.).

Bakhtins forståelse av dialog innebærer at den er kjernen i menneskelig og profesjonell utvikling. Bakhtin ser dialogen som et sted full av motsetninger der mange stemmer lyder. Motsetningene skal få komme frem, og det handler om å lytte og være åpen for den andre. Dialogen er en samtale mellom to personer, men den omfatter også samtals kontekst og omgivelser. På denne bakgrunnen blir deltakelsen i karriereveiledningsprosjektet et sted der den enkelte medarbeider har med seg ulike kontekster. Når partene er åpne for disse direkte og indirekte kontekstene kan en ekte dialog komme i stand.

Disse ulike kontekstene vil, hvis vi ser dem i et systemteoretisk perspektiv være det Bronfenbrenner betegner som mesosystemer, og det som Patton og Mc Mahon hevder må være med i karriereveiledningen, nemlig, verdier, anlegg, alder, kjønn, ferdigheter (Jfr.2.2).

For Bakhtin er det en grunnleggende kjerne i alle samtaler som inviterer til dialog og utvikling. Han mener tanken om dialog er innebygget i nesten enhver taleyttring, det er så å si i språkets og menneskets natur å være dialogisk

Samtale er kommunikasjon som har som oppgave å skape nye betydninger og meninger. Tilsynelatende enkelt å forstå og være enig i, men mange samtaler som vi tror er dialogiske er i virkeligheten monologiske. Betyr det at samtalen kan fungere som sosialisering inn i ulike diskurssamfunn og fagkulturnormer og ikke kunnskap som blir skapt gjennom interaksjon mellom ulike stemmer. Slik går det an å tolke den situerte tilnærmingen til læring. Læring som legitim perifer deltagelse går på at man blir sosialisert inn i, og blir en deltager i en kultur og at man internaliserer denne kulturens normer og verdier. Det er slik man skaper identitet. Dialog for Bakhtin gir rom for den enkeltes opplevelse, tolkning og personlige erfaring.

.

5.3.1 Dialog og etikk

Det er et etisk aspekt ved alle samtaler og diskursive praksiser som innebærer evnen til å lytte og ta innover seg den andres følelser og verdier (Jfr. 2.6.4). Det er et viktig prinsipp i all veiledning at fokuset skal være på den veiledete. Veilederen viser sin kompetanse ved å starte der hvor den andre er (2.1).

”Det endte med råd til meg om å søke meg høyere opp i ledelsen. Fikk en følelse av å bli overprøvd fordi jeg gjennom samtalen hadde ytret mange innvendinger mot akkurat det. Det kunne nesten virke som de skulle få meg inn på den banen som kunne passe godt for arbeidsgiver.”

I denne diskursive praksisen er det uklart hvilken rolle veilederen har. Informanten er usikker på hvilken hensikt veiledningen skal ha (Jfr.2.1). Hun er blitt bedt om å reflektere over karriere og egne utviklingsmuligheter, men det kan synes som om veilederen har et annet oppdrag enn å fokusere på hennes ønsker.

Denne veiledningssamtalen forholder seg til en ”historie” av andre lignende samtaler med samme tema. Den er individuell og kontekstuell på samme tid. Den individuelle stemmen står også i relasjon til en kontekst, den blir formet gjennom bruken av sosiale språk (Jfr. 2.6.3 og 2.6.4). Det innebærer at situasjonen krever en bevissthet i forholdet til interesser og forventninger hos begge om hvem og hva egentlig lytter til. Det blir etisk sett problematisk i og med at veiledningen skjer i arbeidsgivers regi.

Informantene opplevde at de gjennom å reflektere over praksis ble tydeligere overfor seg selv på hva de kan og hvor de vil. Dette har for flere ført til at de har blitt tydeligere også overfor sin leder. De opplevde det bevisstgjørende å få tid og rom til refleksjon rundt de ulike temaene.

5.4 Oppsummering og konklusjon

Karriereveiledning på arbeidsplassen var temaet jeg startet opp med. Jeg har sett på individualistiske og kollektivistiske tilnærminger til læring. Jeg har gjennomført intervjuer med deltagere i et karriereveiledningsprosjekt på en arbeidsplass.

Karriereveiledning på arbeidsplassen har gitt deltagerne rom til refleksjon og begreper å tenke i, og det har bidratt til innsikt i egen arbeidssituasjon.

Mine data viser at karriereveiledning på arbeidsplassen gir begrensede muligheter for læring og utvikling av deltakernes arbeidspraksis.

Jeg sitter igjen med følgende elementer jeg mener er avgjørende for om hvorvidt karriereveiledning kan fungere som redskap til støtte for refleksjon og utvikling på arbeidsplassen.

For det første bør et karriereprosjekt i utgangspunktet ha et tydelig individfokus samtidig som arbeidsgiver gir til kjenne sine interesser i prosjektet. Det bør legges til rette for dialog rundt det problematiske i det at individet, fellesskapet og virksomheten kan ha både felles og motstridene interesser.

Virksomheten bør samtidig formulere så få og så konkrete mål eller ønsker for prosjektet, som mulig. Som oppgaven min viser, så var dette karriereveiledningsprosjektet preget av mange mål og ”store” temaer.

Dersom karriereveiledning skal brukes som støtte til læring og utvikling på arbeidsplassen, så bør det utvikles og anvendes som et redskap, og relatere seg til den eller de kontekstene det skal anvendes i. Det vil kunne være fruktbart å ha en prosessorientert og dialogisk tilnærming til dette.

Litteraturliste

Berg, Morten Emil (2006). Coaching. Å hjelpe ledere og medarbeidere til å lykkes. Oslo: Universitetsforlaget

Bråthen, Ivar (2002). Ulike perspektiver på læring. I Bråthen, Ivar (red.) Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag

Bråthen, Ivar (1996). Vygotskij i pedagogikken. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag a/s

Børtnes, Jostein (2001). Bakhtin, dialogen og den andre. I: Dysthe, Olga (red.) (2001). Dialog, samspel og læring. Bergen: Abstrakt Forlag

Dysthe, Olga (2001). Om sammenhengen mellom dialog, samspill og læring. I: Dysthe, Olga (red.) (2001). Dialog, samspill og læring

Dysthe, Olga (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I: Dysthe, Olga (red.) (2001). Dialog, samspill og læring. Bergen: Abstrakt Forlag

Dysthe, Olga og Mari-Ann Igland (2001). Vygotskij og sosiokulturell teori. I: Dysthe, Olga (red.) (2001). Dialog, samspel og læring. Bergen: Abstrakt Forlag

Gjerde, Susann (2003). Coaching. Hva - hvorfor- hvordan. Bergen: Fagbokforlaget

Igland, Mari-Ann og Dysthe, Olga (2001). Mikhail Bakhtin og sosiokulturell teori. I: Dysthe, Olga (red.) (2001). Dialog, samspel og læring. Bergen: Abstrakt Forlag

Jørgensen, Ken Hugo (red.) 2004. Karriereveiledning. En kort innføring i teori og praksis. Oslo: Karrieresenteret ved UIO

Kvale, Steinar (2001). Det kvalitative forskningsintervju. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Lauvås, Per og Handal, Gunnar (2000). Veiledning og praktisk yrkesteori. Cappelen Akademisk Forlag

Nygren, Pär (2004). Handlingskompetanse- om profesjonelle personer. Oslo: Gyldendal Akademisk

Schön, Donald A.(1983). The Reflective Practitioner. How professionals Think in Action. Basic Books, inc. U.S.A.

Skagen, Kåre (2004). I veiledningens landskap. Innføring i veiledning og rådgiving. Kristiansand: Høyskoleforlaget

Skagen, Kåre(red.) (2000): Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning. Fagboklaget.

Vygotsky, Lev (1978). Mind in Society: The development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University

Vygotsky, Lev (1992). Thought and Language. Massachusetts: The MIT Press

Wenger, Etienne (2003). Læring (fra ”Community of practice”) I: Lave, Jean & Wenger, Etienne(2003). Situeret læring og andre tekster. Hans Reitzels Forlag

Vedlegg

Brev til deltagere i uintervjuundersøkelse

Jeg tar en mastergrad i pedagogikk ved UIO. I oppgaven min skriver jeg om karriereplanlegging og coaching. I den forbindelse ønsker jeg å intervju 5-7 personer om deres erfaring med dette.

Jeg håper at det er noen ansatte som har vært med på prosessene med karriereveiledning og coaching i Miljøverndepartementet som kan tenke seg å la seg intervju om sine erfaringer.

Gjennomføring

Intervjuene vil ha en samtaleform. Jeg vil sende ut intervjuguiden på forhånd slik at man kan lese gjennom spørsmålene jeg vil stille. Jeg vil intervju en av gangen. Intervjuet vil vare 1 til 1,5 time.

Tidsramme

Jeg ønsker å foreta intervjuene i tidsrommet mellom 21. mai og 15. juni.

Du kan selv bestemme når det passer for deg.

Jeg regner med å slutføre arbeidet med oppgaven i desember 2007.

Konfidensialitet

Alt materiale vil bli anonymisert etter gjeldene bestemmelser.

Informanter og avdeling kan bestemme hvorvidt oppgaven skal klausuleres, dvs. at de som eventuelt ønsker å lese oppgaven må kontakte undertegnede først.

Kontakt meg

Svar på min forespørsel om intervju kan gis på mail eller telefon.

Er det noe du lurer på må du også gjerne kontakte meg.

ingridfosse@hotmail.com

Telefon: 67 54 76 13/ 92 05 74 13

Min veileder er professor Karl Øyvind Jordell

k.o.jordell@ped.uio.no

Vennlig hilsen

Ingrid Fosse

Intervjuguide

Hei!

**Takk for at du vil la deg intervjuet om din erfaring med karriereutvikling i XX!
Jeg har laget en intervjuguide som det er fint om du leser gjennom før vi treffes.
Du kan velge å svare kort på noe, og lengre og mer utfyllende på andre
spørsmål/temaer.**

Pedagogisk Forskningsinstitutt UIO

Mai/juni 2007

Ingrid Fosse

1.0. Opplysninger om informant.

1.1. Arbeidsområde. Utdanning. Hvor lenge ansatt i XX. Alder.

2.0. Karriereveiledningsprogrammet i MD.

2.1. Hvordan kom du med på karriereplanleggingsprogrammet?

2.2. Hvilke deler av karriereplanleggingsprogrammet har du vært med på?

- E-læringsverktøyet
- Felles samling før og etter
- Individuelle samtaler
- Evt. annet

2.3. Utviklingssamtale med leder i etterkant.

2.4. Kan du si noe om hva du fikk mest eller minst utbytte av?

- Kompetansekartlegging (For deg og for XX)
- Se på egne utviklingsmuligheter
- Refleksjon i forhold til egen motivasjon
- Refleksjon i forhold til begrepet livsfase.
- Refleksjon i forhold til balanse mellom arbeid og fritid
- Oppmerksomhet rettet mot egen arbeidssituasjon
- Fokus på kommunikasjon
- Evt. andre ting

(Disse temaene kommer vi tilbake til i spørsmålsgruppe 4, nedenfor)

3.0 Utviklingssamtalen/medarbeidersamtalen.

Det er et mål at karriereutvikling skal gi økt bevissthet om egen kompetanse, egne mål og utviklingsmuligheter. Det skal bidra til å styrke selvfølelse og motivasjon, og søke å skape en god balanse mellom arbeid og fritid.

Det er uttrykt ønske om å styrke medarbeidersamtalen som lederverktøy.

- 3.1. Hvilke av de ovenfor nevnte temaene er viktige for deg?
Kan du si noe om hvorfor de er viktige?

- 3.1. Har du hatt utviklingssamtale/medarbeidersamtale med din leder i etterkant av prosjektet?

Hvis ja: Hva var tema for samtalen?

Hvis nei: Hvorfor ikke?

3.2. Hva er din opplevelse av samtalen?

- Var begge parter forberedt?
- Ro og fokus i samtalen
- Fikk du sagt det som var viktig for deg?
- Var samtalen preget av lydhørhet, åpenhet og tillit?

3.3. Har prosjektet skapt noen forventninger hos deg om at erfaringene fra prosjektet skal bidra noe i forhold til medarbeidersamtalen/utviklingssamtalen?

Hvis ja: Hvilke?

Hvis nei: Har du noen tanker om hvorfor ikke?

3.4. Hvor viktig er medarbeidersamtalen for deg? Var den viktig før? Er den mer eller mindre viktig nå?

4.0. Den enkelte og organisasjonen

Målet med karriereutviklingsprosjektet i XX er å samstemme individuelle ønsker og behov med organisasjonens mål og behov. Jeg ønsker å høre om du har noen tanker rundt følgende temaer, og om hvorvidt du opplever at disse temaene blir tatt på alvor av din leder og av organisasjonen.

- **Kompetansekartlegging**
- **Egne arbeidsoppgaver og utviklingsmuligheter**
- **Refleksjon i forhold til egen motivasjon**
- **Refleksjon i forhold til begrepet livsfase**
- **Refleksjon i forhold til balanse mellom arbeid og fritid**
- **Evt. andre ting**

4.1. Hvordan kan du jobbe videre med det som er viktig for deg?

4.2. Hvordan ønsker du å bli møtt av din leder?

4.3. Er det viktig å være personlig og åpen i forhold til arbeidsgiver?
Kan du utdype svaret ditt?

4.4. Ønsker du at balansen mellom jobb og fritid skal være et tema på din arbeidsplass?

– Hvis ja: På hvilke måter?

- Hvis nei: Kan du utdype dette?

4.5. Er det naturlig og ønskelig å drøfte balansen mellom jobb og fritid med din leder?

Kan du utdype svaret ditt?

4.6. Har du tillit til at din leder og organisasjonen vil følge opp arbeidet med karriereutvikling videre?

- Kan du utdype svaret ditt?